

# **Ämnesöverskridande samarbete som utmanar den grundläggande utbildningens struktur**

En fenomenografisk undersökning

Alex Mäkiharju

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2019

Handledare: Janne Elo

<b>Författare</b>	<b>Årtal</b>
Alex Mäkiharju	2019
<b>Arbetets titel</b> <b>Ämnesöverskridande samarbete utmanar den grundläggande utbildningens struktur.</b> En fenomenografisk undersökning.	
<b>Referat</b> <p>År 2016 togs en ny läroplan i bruk som gör ämnesöverskridande samarbete obligatoriskt och möjligheten till ämnesöverskridande samarbete bör ges åt varje elev minst en gång per läsår. Det blir rektors uppgift att leda implementeringen av ämnesöverskridande samarbete i skolan, samtidigt som rektorer blir ledda av den nya läroplanen. Denna utveckling i läroplanen innebär att den traditionella individuella lärarkulturen i årskurserna 7–9 behöver utvecklas mot en mer kollegial lärarkultur.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur rektorer för den grundläggande utbildningens årskurs 7–9 uppfattar påbudet av ämnesöverskridande samarbete. Avhandlingens syfte är att försöka svara på följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Hur uppfattar rektorer Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete obligatoriskt för ämneslärare?</i></li> <li>2) <i>Hur uppfattar rektorer sin roll som ledare för implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?</i></li> <li>3) <i>Hur uppfattar rektorer att ämneslärare uppfattar kravet på ämnesöverskridande samarbete?</i></li> <li>4) <i>Vilka utmaningar upplever rektorer kan uppstå i samband med implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?</i></li> </ol> <p>Undersökningen har en fenomenografisk ansats och är kvalitativ. Datainsamlingen skedde genom halvstrukturerade intervjuer med sex rektorer. Materialet analyserades och kategoriserades och resulterade i kategorier som fungerar som grund för undersökningens resultat.</p> <p>Resultaten visade att rektorer huvudsakligen uppfattar påbudet om ämnesöverskridande samarbete som positivt, då det är något som speglar samhället idag. Som ledare över implementeringen beskrev rektorerna sitt ledarskap med ord som visionär, ett professionellt stöd och tidskrävande. På den tredje frågan uppfattade rektorer att helhetsskapande undervisning står i konflikt med ämneslärares läraridentitet och att ämneslärare inte är utbildade för en ämnesöverskridande undervisning. Rektorerna tycker att skolans struktur och ämneslärares arbetsavtal som inte stöder den helhetsskapande undervisningen är utmanande.</p> <p>Sammanfattningsvis är rektorer nöjda med förändringen men betonar tålamod i utvecklingen av ämnesöverskridande samarbete. Rektorerna betonar också att ämneslärares arbetsavtal är något som borde omstruktureras för att bättre motsvara den nya läroplanen.</p>	
<b>Sökord</b> Skolledarskap, Läroplan, Policyimplementering, Lärarkultur, Lärarautonomi, De-professionalisering, Påtvingad kollegialitet.	

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Inledning och problemformulering .....	1
1.2	Syfte och frågeställning .....	3
1.3	Upplägg av avhandling .....	4
<b>2</b>	<b>Pedagogiskt ledarskap.....</b>	<b>6</b>
2.1	Fjärde ordningens pedagogiska ledarskap .....	8
2.1.1	Helhetsskapande undervisning och ämnesöverskridande samarbete .....	11
2.2	Den andra ordningens pedagogiska ledarskap.....	15
2.2.1	Rektorn som en administrativ ledare .....	15
2.2.2	Rektor som pedagogisk ledare .....	18
2.3	Sammanfattning.....	21
<b>3</b>	<b>Lärarkultur och lärarautonomi.....</b>	<b>24</b>
3.1	Lärarkultur i Finland .....	24
3.2	De-professionalisering .....	27
3.3	Lärarautonomi .....	29
3.3.1	Påtvingad kollegialitet .....	33
3.4	Sammanfattning.....	35
<b>4</b>	<b>Metodredovisning .....</b>	<b>38</b>
4.1	Preciserade forskningsfrågor.....	38
4.2	Fenomenografi som forskningsansats .....	38
4.3	Intervju som datainsamlingsmetod .....	39
4.4	Val av informanter.....	41
4.5	Genomförande och analys av undersökningen.....	41
4.6	Trovärdighet, reliabilitet, validitet och etik.....	43
<b>5</b>	<b>Resultatredovisning .....</b>	<b>45</b>
5.1	Hur uppfattar rektorer Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete till något obligatoriskt för ämneslärare? .....	46
5.1.1	Positivt med ämnesöverskridande samarbete .....	46
5.1.2	Begränsande .....	49
5.1.3	Tidskrävande förändringsprocess .....	49

5.2	Hur uppfattar rektorer sin roll som ledare implementeringen av ämnesöverskridande samarbete? .....	50
5.3	Hur uppfattar rektorer att ämneslärare ser på detta krav på ämnesöverskridande samarbete? .....	55
5.4	Vilka utmaningar upplever rektorer kan uppstå i samband med implementeringen av ämnesöverskridande samarbete? .....	61
5.4.1	Ämnesöverskridande samarbete strider mot skolans grundläggande struktur .....	62
5.4.2	Ämneslärarnas yrkeskompetens .....	67
5.4.3	Finansiella utmaningar .....	69
<b>6</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>70</b>
6.1	Utbildningsstyrelsens val att göra helhetsskapande undervisning obligatoriskt .....	70
6.2	Rektorer som ledare i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete .....	73
6.3	Hur rektorer uppfattar att ämneslärare ser påbudet av ämnesöverskridande samarbete .....	76
6.4	Utmaningar .....	80
6.5	Övergripande resultatanalys .....	83
<b>7</b>	<b>Sammanfattande diskussion .....</b>	<b>85</b>
7.1	Avslutande diskussion .....	85
7.2	Metoddiskussion .....	86
7.3	Förslag på fortsatt forskning .....	88
<b>8</b>	<b>Källförteckning .....</b>	<b>90</b>

## Figurförteckning

Figur 1: Det pedagogiska handlandets olika nivåer .....	6
Figur 2: Rollkonceptioner .....	19
Figur 3: Intervjuundersökningens resultatkategorier .....	45

# 1 Inledning

## 1.1 Inledning och problemformulering

Den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland som togs i bruk i augusti 2016 betonar helhetsskapande undervisning. Helhetsskapande undervisning har även funnits i äldre läroplaner och är i sig inte ett nytt fenomen. Skillnaden är nu att elever ska få möjlighet till att ta del av minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår, vilket innebär att ämnesöverskridande samarbete blir obligatoriskt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–32). Denna mångvetenskapliga undervisning ska skapa helheter där många olika läroämnen samarbetar genom att skapa temadagar, tillställningar, studiebesök och att ämnen som hör till samma tema följer på varandra i schemat till läsordningen. Detta innebär att ämneslärare måste samarbeta för att kunna arrangera den mångvetenskapliga undervisningen.

Lärare i Finland har, traditionellt sett, alltid haft en omfattande individuell professionell autonomi (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 375–376). Det innebär att lärare har en stor individuell frihet att själva välja undervisningsmetod och material. Lärarautonomi är ett centralt begrepp inom utbildning som lärare värderar högt och som även påverkar deras professionella status och arbetsglädje (Vangrieken, Grosemans, Dochy & Kundt, 2017, s. 305; Wermke & Salokangas, s. 1). Vangrieken et al. (2017, s. 305–306) definierar det traditionella synsättet på lärarautonomi som självständighet och individualism. Det traditionella synsättet på lärarautonomi utmanas av den nya läroplanen (LP14) som vill ändra den individcentrerade lärarkulturen till en kollegial lärarkultur. Ämneslärares individuella autonomi blir utmanad av den nya läroplanen (LP14), som betonar obligatoriskt samarbete över ämnesgränserna. Lärare måste i någon mån frånga ett individuellt arbete för att i en större utsträckning koordinera undervisningen med andra lärare.

Läroplanens grunder görs på en nationell nivå av Utbildningsstyrelsen. Den lokala läroplanen utvecklas med den nationella läroplanen som grund. Utbildningsanordnare och lärare får en betydande roll i utformandet av den lokala läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–10). Målet med den mångvetenskapliga undervisningen är att främja mångsidig kompetens, och

förutom att samarbeta med andra lärare ska lärare också planera den mångvetenskapliga undervisningen i samspråk med eleverna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 32–33).

Rektors uppgift att implementera den helhetsskapande undervisningen samtidigt som de stödjer ämneslärares professionella identitet är en mångfacetterad arbetsuppgift. Rektorer styr skolan och leder lärare i deras professionella arbete (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1270–1271). För rektorer kan det bli en utmaning att implementera den nya läroplanen då lärare, speciellt ämneslärare, kan vara emot denna utveckling då de traditionellt sett åtnjuter en omfattande individuell autonomi i sin undervisning. Den nya läroplanen kan inkräkta på den traditionellt starka individuella lärarautonomin, vilket kan leda till utmaningar för rektorer i den pedagogiska utvecklingen av läroplanen och den helhetsskapande undervisningen.

Denna avhandling fokuserar på rektors uppfattningar kring utmaningar i implementeringen av den helhetsskapande undervisningen. Avhandlingen fokuserar också på hur rektorer uppfattar ämneslärares, rektors och Utbildningsstyrelsens attityder till den helhetsskapande undervisningen. Forskningsintresset i denna avhandling är att granska hur rektorer som pedagogiska ledare ser på implementeringen av ämnesöverskridande i en organisation som traditionellt sett varit individcentrerad. Rektorer leder skolan och den pedagogiska utvecklingsprocessen av läroplanen och är en viktig del av skolväsendet. Det betyder att rektors uppfattningar kring helhetsskapande undervisning är viktig för den fortsatta pedagogiska utvecklingen i skolan. Problemställningen gäller i huvudsak ämneslärare, eftersom klasslärare inte påverkas lika mycket av ett ämnesöverskridande samarbete, då de har flera ämnen parallellt under ett läsår. Ämneslärare undervisar i årskurserna 7–9, medan klasslärare undervisar i årskurserna 1–6. Det innebär att de rektorer som intervjuas är rektorer för den grundläggande utbildningens årskurs 7–9.

Rektorer får en viktig roll i den utvecklingen av den helhetsskapande undervisningen, vilket kan påverka lärares individuella och kollektiva autonomi baserat på hur de tar sig an den nya läroplanen. Huvudsyftet med denna studie är att genom en kvalitativ ansats försöka analysera hur den nya läroplanen har inverkat på rektors roll som ledare för ett specifikt pedagogiskt fenomen, vilket i detta fall är implementeringen och utvecklingen av helhetsskapande undervisning. I och med att den nya läroplanen teoretiskt sett bör innebära förändringar för rektors arbetsbeskrivning är detta ett aktuellt och relevant forskningsområde. Avhandlingens

resultat är i huvudsak riktad till rektorer, rektorsutbildare, bildningsdirektörer, utbildningsstyrelsen och eventuellt lärare.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna avhandling är att undersöka rektorsers uppfattningar om implementeringen av helhetsskapande undervisning i den grundläggande utbildningens årskurs 7–9. Rektorsers uppfattningar kring utvecklingen av ämnesöverskridande samarbete kan bidra till att förstå olika utmaningar för den pedagogiska utvecklingsprocessen.

Avhandlingens forskningsfrågor är:

- 1) Hur uppfattar rektorer Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete obligatoriskt för ämneslärare?
- 2) Hur uppfattar rektorer sin roll som ledare för implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?
- 3) Hur uppfattar rektorer att ämneslärare uppfattar kravet på ämnesöverskridande samarbete?
- 4) Vilka utmaningar upplever rektorer kan uppstå i samband med implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?

Forskningsfrågorna kommer att besvaras med en fenomenografisk metodansats och genom användning av halvstrukturerade intervjuer. En grundligare diskussion kring tillvägagångssättet följer i metodkapitlet.

Forskningsfrågornas syfte är att undersöka hur rektorer uppfattar Utbildningsstyrelsens, ämneslärares och sin egen roll i implementeringen av helhetsskapande undervisning. De tre första forskningsfrågorna undersöker målgrupperna individuellt, medan den fjärde forskningsfrågan gällande utmaningar överlappar de tre första forskningsfrågorna.

För ämneslärare, som traditionellt sett haft omfattande individuell autonomi, kan ämnesöverskridande samarbete eventuellt uppfattas som inskränkande på deras individuella autonomi och sätt att undervisa. För rektorer, som ledare av skolan, kan detta leda till utmaningar att utveckla helhetsskapande undervisning.



## 1.3 Upplägg av avhandling

Efter inledningen kommer de teoretiska ramarna att behandlas. Teoridelen kommer att behandla två huvudområden som är grundläggande för förståelsen för rektorernas roll som pedagogisk ledare för förändringarna i samband med den nya läroplanen.

Det andra kapitlet i teoridiskussionen kommer att behandla det pedagogiska ledarskapet som utövas på två olika nivåer. Det första ledarskapet som beskrivs i teorin är rektorers ledarskap i skolan och beskriver rektorer som administrativa ledare för skolan och som pedagogiska ledare för implementeringen och utvecklandet av ämnesöverskridande samarbete. Det andra pedagogiska ledarskapet är den nationella nivån, som skapar de nationella styrdokumentet. Specifikt den helhetsskapande undervisningen kommer att behandlas, då den är i fokus för det obligatoriska och ämnesöverskridande samarbetet.

Kapitel tre beskriver hur Finlands utbildningssystem och lärarkultur ser ut och hur den skiljer sig från större delen av de västerländska utbildningssystemen. Begreppen professionalism och de-professionalisering kommer att definieras, då de är nödvändiga för förståelsen av begreppet lärarkultur. En annan term som kommer att beskrivas mer utförligt är lärarautonomi som är i fokus i den nya läroplanen på grund av det ämnesöverskridande samarbetet. En utförlig diskussion om lärarautonomi och påtvingad kollegialitet viktig för att förstå hur ämnesöverskridande samarbete kan skapa utmaningar för rektorer, som är ansvariga över skolan.

Syftet är att läsaren förstår vilka förändringar som den nya läroplanen medför, hur lärare som professionella aktörer påverkas och rektorns roll i ledandet av skolan och implementeringen av den nya läroplanens (LP14) målsättningar. Att förstå utmaningen med att "tvinga" lärare till ett samarbete kan leda till utmaningar för rektorer som ansvariga för implementeringen av ämnesöverskridande samarbete i skolan är essensen i denna avhandling.

Kapitel fyra är metodkapitlet. I metodkapitlet beskrivs undersökningens genomförande, vilken forskningsansats som användes, vilken metod som användes för att samla in data, hur informanterna valdes för intervjuerna och etiska frågeställningar gällande insamlandet och validerandet av data.

I kapitel fem redovisas resultaten som uppkommit ur insamlandet av data. I detta kapitel kategoriseras och redovisas resultaten som framkommer i undersökningen. I kapitel sex analyseras resultaten och jämförs med teorin. I resultatdiskussionen presenteras de centrala resultat och vilket kunskap resultaten tillför.

Det sista kapitlet är en sammanfattande diskussion av avhandlingen som helhet. Kapitlet innehåller en avslutande diskussion, en metoddiskussion och förslag för fortsatt forskning. I den avslutande diskussionen görs en analys av avhandlingen som helhet, vilket kunskapstillskott avhandlingen ger och vem som kan använda sig av avhandlingen. I metoddiskussionen görs en kritisk analys av metoden och forskningsansatsen och eventuella tillkortakommanden gällande insamlandet av data. I kapitlet ”förslag till fortsatt forskning” ges förslag på hur denna avhandling kan användas som underlag för fortsatt forskning som kan vara av vetenskaplig relevans.

## 2 Pedagogiskt ledarskap

I detta kapitel kommer rektorerna och Utbildningsstyrelsen (den nationella nivån) att beskrivas för att skapa en klar förståelse av hur dessa aktörer är involverade och relevanta för denna avhandling. Deras roll kommer att illustreras genom att använda Uljens (2015, s. 290) modell för det pedagogiska ledarskapets olika nivåer. I figur 1 (s. 6) visas de olika nivåerna för det pedagogiska handlandet inom utbildningssystemet. De nivåer som är intressanta för denna avhandling är den andra ordningens ledarskap och den fjärde ordningens ledarskap. Den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap är av intresse, eftersom Utbildningsstyrelsen skapar policyn (läroplanen) på en nationell nivå där det står att ämnesöverskridande samarbete ämneslärare emellan blir obligatoriskt. Den andra ordningens pedagogiska ledarskap är rektorer, som leder skolan och implementeringen av den nya läroplanen (Uljens, 2015, s. 289–291). Det ämnesöverskridande samarbetet är den relevanta delen av läroplanen som mer utförligt beskrivs i denna avhandling.



Figur 1: Det pedagogiska handlandets olika nivåer (Uljens, 2015, s. 290).

Implementeringen av LP14 i den grundläggande utbildningen är huvudsakligen rektorers ansvar. Rektorer ansvarar också för att stödja och utveckla ämneslärares professionella identitet och fungerar som ett medierande verktyg mellan ämneslärare och läroplanen som skapas på en lokal nivå. (Uljens och Nyman, 2015, s.17.)

Uljens och Ylimaki (2017, s. 419) presenterar fem nivåer av pedagogiskt ledarskap i figur 1. Enligt figur 1 kan pedagogiskt ledarskap ses som ett mångdimensionellt fenomen som existerar i både klassrum och en nationell nivå. Den första ordningens pedagogiska ledarskap visar lärares ledande av elever i undervisnings-, studerande- och inlärningsprocessen. Andra ordningens pedagogiska ledarskap skiftar nivå och fokus till rektorns ledarskap över lärare och lärares undervisningsaktiviteter samt skolan som en kollektiv organisation. Den tredje ordningens pedagogiska ledarskap byter fokus till ledare som leder andra ledare (exempelvis en bildningsdirektör som leder en rektor). Den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap involverar utvecklandet och bestämmandet av nya nationella policyer och läroplaner som är en helt annan typ av pedagogiskt ledarskap än det pedagogiska ledarskap som en lärare uppvisar i ett klassrum. Tack vare globaliseringen samt politiska och ekonomiska faktorer har en transnationell femte ordningens pedagogiska ledarskap skapats. (Uljens & Ylimaki, 2017, s. 419.)

Figur 1 beskriver relationen mellan undervisning, studieverksamhet, inläring och ledarskap. Modellen skiljer också på undervisning och ledarskap. Alla aktörer i denna modell jobbar med olika aktörer på olika sätt angående utbildningsmål och innehåll. De som leder rektorer, den tredje ordningens ledarskap, använder pedagogik på två olika nivåer. Dels skapar de förutsättningar för rektorn att utföra sitt arbete, dels leder det till professionell utveckling inom administrationen (exempelvis bildningsdirektör eller skolchef). Rektorer leder lärare och skolan som organisation. Det pedagogiska ledarskapets olika nivåer ses mer som ett nätverk än en klar och tydlig hierarki. (Uljens, 2015, s. 289–291.)

På den nationella nivån agerar Undervisnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen och deras arbetsuppgift är att verkställa den aktuella utbildningspolicyn. Den nationella läroplanen står som grund för den lokala läroplanen, men den lokala nivån får en stor bestämmanderätt i utformandet av den lokala läroplanen. (Uljens & Nyman, 2015, s. 16–18.)

Andra ordningens pedagogiska ledarskap redogör för rektorers arbetsuppgift att leda lärare och deras undervisningsaktiviteter (Uljens & Nyman, 2015, s. 16–17). Rektorer fungerar som en medierande kraft mellan läroplanens ämnesöverskridande samarbete och att stödja lärares professionella identitet. Utmaningen för rektorer är att se till att de nationella policyerna följs utan att äventyra lärares professionalism, som kan bli utmanad av den helhetsskapande undervisningen.

## 2.1 Fjärde ordningens pedagogiska ledarskap

I detta kapitel beskrivs den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap, som belyser det nationella perspektivet på LP14. På en nationell nivå är det Utbildnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen som skapar de nationella policyerna som verkställs på en lokal nivå (Uljen & Nyman, 2013, s. 16–17). Därför är det viktigt att se på processen ur det nationella perspektivet, för att förstå varifrån de nationella bestämmelserna kommer och hur de skapas.

Det utbildningspolitiska perspektivet beskrivs i detta kapitel för att ge en tydligare bild av utformandet av läroplanen och hur den nationella läroplanen sätter ramar för och begränsningar på den lokala läroplanen. För att förstå rektorers uppfattningar av att leda en skola mot en kollegial lärarkultur är det essentiellt i detta sammanhang att förstå det styrdokument (LP14) som gett upphov till den nya läroplanens målsättningar och hur en läroplan skapas.

Läroplanen i Finland formas på en nationell nivå av Utbildningsstyrelsen. På den nationella nivån skapas förväntningar, mål, beskrivningar och undervisningsmålen för varje ämne i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19; Mølstad, 2015, s. 444–445). Detta styrdokument använder ”en mjuk metod” för att styra, då den ger mål som är vaga och tolkningsbara målsättningar för den kommunala och lokala nivån (Chong & Graham, 2017, s. 607–608). Läroplanen tolkas och formas med målsättningar och visioner som är ändamålsenliga på en lokal nivå. I den lokala läroplanen bestäms det fostrande arbetet, undervisningen, bedömningen av lärande, stöd, handledning och elevvård och samarbetet mellan hem och skola (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–10).

I utvecklingen av den lokala läroplanen är det utbildningsanordnaren som är ansvarig. Genom ett lokalt perspektiv kompletteras och prioriteras de mål, riktlinjer och centrala frågor för undervisning som fastställs i grunderna för den nationella läroplanen. Utbildningsanordnaren bestämmer hur den lokala läroplanen ska utarbetas och skapar den lokala läroplanen med lärare, utbildningsaktörer eller genom regionalt samarbete med andra lokala utbildningsanordnare. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–11.)

I tidigare läroplaner har det inte funnits något påbud om att handleda lärare. Avsaknaden av påbud har gett lärare frihet att välja metod och tillvägagångssätt för att utveckla de pedagogiska

processerna på en lokal nivå. Det ger lärare möjlighet att använda sin professionella kunskap för att utforma en lokal läroplan och inte bara använda sig av den nationella läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–11).

En läroplan är kontextuell, politisk och policydriven. En läroplansreform är alltid sammankopplad med samhället, kulturen och utbildningen. Många utbildningssystem i andra länder använder sig av en resultatbaserad undervisning. Men i Finland betonas lärares ansvarsskyldighet genom lärares professionella ansvar. Nationella elevutvärderingar förekommer inte heller i Finland, eftersom det inte är sammankopplat med Finlands största kulturella utbildningsmål, vilket är jämlikhet. Läroplansmålen och läroplansutvecklandet har alltid cirkulerat kring denna stomme. Utöver jämlikhet har Finland som ett litet land förstått att det är fundamentalt att få alla medborgare utbildade och, som följd, integrerade i samhället. (Pietarinen, Pyhäntö & Soini, 2016, s. 23–25.)

Pulkkinen och Jahnukainen (2016, s. 5–6) skriver hur viktigt det är att förse lärare och skolpersonal med tydliga mål för reformen eftersom det är det bästa sättet att stödja genuin förändring. Stödandet av skolans läroplansreform och låta skolorna själva bestämma hur de implementerar läroplansreformer är viktigt för att skolorna naturligt ska kunna utvecklas och nå de mål som är utformade på en nationell nivå.

Pietarinen et al. (2016, s. 25–26) påpekar att läroplansreformer kan vara svåra att implementera och även att genomförandet av reformen påverkar hur effektiv förändringsprocessen är. Pietarinen et al. (2016, s. 25–26) beskriver tre olika implementeringsmodeller och dessa är:

- **Toppstyrd reform (Top-down)**
- **Bottenstyrd reform (Bottom-up)**
- **Topp- och bottenstyrd reform (Top-down–bottom-up)**

I ett toppstyrt tillvägagångssätt är skolan och lärare utförande aktörer av nya beteenden som är utvecklade av en högre instans (exempelvis Utbildningsstyrelsen). Organisationer har oftast utmaningar med att hitta en balans mellan toppstyrd administrativ kontroll och individuell autonomi. En toppstyrd reform kännetecknas av en tydlig hierarki och en kontroll från högre instanser i implementationsprocessen (Gieser, 2016, s. 64–65; Prichard & Moore, 2016). Den toppstyrda implementeringsmodellen är den modell som använts mest frekvent när en läroplan

ska implementeras, även om det saknas tillräckligt med bevis för att bekräfta dess funktionalitet och effektivitet. Fördelar med den toppstyrda implementeringsmodellen är möjligheten att koordinera skoladministratörers aktivitet och allokera struktur och resurser enligt de nationellt utstakade målen (Pietarinen et al., 2016, s. 25–26).

Den bottenstyrda metoden förlitar sig i omfattande grad på skolornas kapacitet och lärarnas förmåga att skapa en innovativ undervisningsmiljö. I denna metod sker reformen på en mikronivå, utan tydlig kontroll från högre instanser. Den bottenstyrda modellen används ofta när förändringen behöver ske på ”fabriksgolvet” utan nödvändig inblandning från högre instanser (Gieser, 2016, s. 64–65). Argument för att detta tillvägagångssätt är mer effektivt än den toppstyrda implementeringsmodellen är många och finns i de flesta skolreformsstudier, enligt Pietarinen et al. (2016, s. 25–26).

En tredje modell, en ”topp- och bottenstyrd” reformmodell har framträtt under senare år och använder sig av både den toppstyrda och bottenstyrda modellen och skapar ett dynamiskt tillvägagångssätt genom att dra nytta av båda metodernas styrka. Denna strategi bygger på en nationell struktur som för samman breda nätverk och lokala intressenter. De lokala aktörerna kan lära, skapa och utvärdera de nationellt strukturella mål som förs fram, vilket i sin tur bidrar till bättre förhållanden för den nya läroplansreformen. Med denna modell vill man förstå de som är involverade och påverkade av läroplansreformen. Denna modell använder transparens och deltagarstyrt ledarskap som utvecklar strukturer som är optimala för involverade läroplansaktörer och för läroplansreformen i stort. Följaktligen utnyttjar denna metod flera informationskanaler, ledarskap med fokus på förändring samt utförlig informationsdelning mellan olika instanser och individer. Den nya kunskapen ska integreras med tidigare system för att förbättra kommunikationskanalerna för att uppnå målet med den nya läroplansreformen. För att ett sådant här tillvägagångssätt ska lyckas, krävs det att alla instanser på lokal och nationell nivå strävar mot samma mål. (Pietarinen et al., 2016, s. 26–27.)

Den finländska läroplansreformen karakteriseras som den tredje modellen, en ”topp- och bottenstyrd” modell och det finns två distinkta strategiska element i denna implementeringsmodell. Genom att använda ett deltagande ledarskap skapas värderingar och målsättningar som återspeglar den nationella läroplanens vision. (Pietarinen et al., 2016, s. 26–27.)

Hur en implementering uppfattas är av yttersta vikt, då en positiv uppfattning leder till bättre resultat, enligt Gieser (2016, s. 64–65). En läroplansreform är inte automatiskt framgångsrik bara för att man applicerar en ”topp- och bottenstyrd” modell, utan det krävs samarbete och att undervisningsaktörerna uppfattar reformen som något meningsfullt. Denna metod underlättar en hållbar utveckling inom skolvärlden och garanterar jämlikhet inom undervisning och utbildning på en samhällelig nivå. I ett nationellt styrdokument som LP14 är det centralt att undervisningspersonalen upplever meningsfullhet i skapandet av den lokala läroplanen. Denna implementeringsmodell verkar också underlätta ett meningsfullt kollektivt beslutsfattande i undervisningsfrågor i skolan. (Pietarinen et al., 2016, s. 27.)

I LP14 finns det en obligatorisk pedagogisk begränsning som påverkar lärarnas arbete (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–32). Skapandet och utformandet av den helhetsskapande undervisningen kräver ett samarbete mellan olika läroämnen och skolans övriga verksamhet. Detta påbjudna samarbete kan upplevas som påtvingat, vilket kan försvåra implementeringen av helhetsskapande undervisning och utvecklingen mot en kollegial lärarkultur. Hur den helhetsskapande undervisningen skapas och implementeras blir central då ämneslärare kan uppleva ämnesöverskridande samarbete som ett inskränkande av deras autonomi och arbetsmiljö. Av den orsaken är det viktigt att noggrannare granska LP14 och speciellt den helhetsskapande undervisningen för att förstå hur läroplanen kan påverka rektorers och ämneslärares roller.

### **2.1.1 Helhetsskapande undervisning och ämnesöverskridande samarbete**

Den helhetsskapande undervisningen är en del av LP14. I LP14 förordas en verksamhetskultur som stödjer pedagogisk enhetlighet. Den helhetsskapande undervisningens mål är att ge elever möjlighet att förstå förhållanden mellan olika fenomen och hur de är beroende av varandra. Den helhetsskapande undervisningen ger också elever en grund för att lära sig att kombinera färdigheter och kunskaper. I läroplanen för den grundläggande utbildningen står det följande:

För att kunna garantera att alla elever har möjlighet att ta del av arbete med lärområden och att få undersöka det som de är intresserade av ska



utbildningsanordnaren se till att elevernas studier innehåller minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 32.)

Efter att ha redogjort för den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap tidigare i avhandlingen, är det viktigt att noggrannare diskutera den helhetsskapande undervisningen som betonar ett ämnesöverskridande samarbete lärare emellan. Efter att ha redogjort för den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap, som skapar de nationella bestämmelserna, är det viktigt att undersöka själva bestämmelsen.

För att förstå mångvetenskapliga lärområden är det därför viktigt att förstå hur den mångsidiga kompetensen och helhetsskapande undervisningen definieras och hur de påverkar lärare i deras yrkesutövande. En tydlig beskrivning av vad som utgör helhetsskapande undervisning är nödvändig för att förstå hur ämnesöverskridande samarbete påverkar lärare och deras samarbete.

I den nya läroplanen betonas mångsidig kompetens som en nödvändighet med hänsyn till de förändringar som sker i det omgivande samhället. "Mångsidig kompetens" definieras av Utbildningsstyrelsen (2014, s. 20) som "en helhet som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja". De mångsidiga kompetenserna ingår i den helhetsskapande undervisningen och betonas i LP14. Målet med den helhetsskapande undervisningen är att göra det möjligt för elever att förstå förhållandet mellan olika fenomen och hur de är beroende av varandra. En helhetsskapande undervisning ger också elever möjlighet att kombinera vetenskapsgrenar och kunskaper och genom interaktioner skapa meningsfulla helheter. Omfattningen av den helhetsskapande undervisningen och metoden som används varierar beroende på undervisningsmål och elevernas behov. Undervisningen kan genomföras genom att exempelvis studera två eller flera läroämnen parallellt, genom temadagar, genom att planera mångvetenskapliga lärområden som kan innehålla helhetsskapande metoder och genom att skapa helheter där många läroämnen samverkar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–33.)

Den mångsidiga kompetensen betonar sju komponenter, vilka är följande:

*1) Förmåga att tänka och lära sig*

Grunden för all utveckling av kompetens är tankeförmåga och förmåga. Betoningen ligger på lärares uppmuntran av elever, vilket ger näring åt elevernas självförtroende. Eleverna ska också

få lära sig att använda sin kunskap på egen hand för att lösa problem, argumentera och dra slutsatser.

## 2) *Kulturell och kommunikativ kompetens*

Globaliseringen har skapat en större mångfald och mångkulturalitet. Därför är det viktigt för elever att förstå mänskliga rättigheter och att kunna uttrycka sina åsikter på ett respektfullt och hänsynsfullt sätt. Målet är att låta eleverna skapa sina egna kulturella identiteter och ha ett positivt förhållningssätt till kulturell och språklig mångfald. Att kunna uttrycka sig på olika sätt, träna sina sociala färdigheter och använda eget modersmål och andra språk på ett mångsidigt sätt är viktigt i skolan och i det omgivande samhället.

## 3) *Vardagskompetens*

Vardagskompetens definieras av Utbildningsstyrelsen som mångsidiga färdigheter. Områden som hälsa, säkerhet, motion, människorelationer, att kunna använda teknologi och hantera sin egen konsumtion hör till vardagskompetensen.

## 4) *Multilitteracitet*

Utbildningsstyrelsen beskriver ”multilitteracitet” som förmågan att tolka, skapa och värdera olika texter och skrifter i olika miljöer och sammanhang. Detalj kunskap är inte mera nödvändigt då allt finns tillgängligt på internet, vilket gör förståelsen av helheter viktigare. Utmaningen blir att kritiskt kunna värdera och tolka informationen, då det även finns mycket felaktig och missvisande information.

## 5) *Digital kompetens*

Den digitala kompetensen delas in i fyra huvudområden: 1) Elever ska förstå centrala begrepp och hur digitala verktyg används och få möjlighet att utveckla sina egna digitala kompetenser. 2) Elever ska få handledning i användningen av digitala verktyg. 3) Elever ska få använda digitala verktyg som hjälp i informationshantering samt i utforskande och skapande arbete. 4) Elever får möjlighet att använda digitala verktyg som kommunikationsmedel och för att bilda olika nätverk.

### 6) *Arbetslivskompetens och entreprenörskap*

Globaliseringen och den teknologiska utvecklingen gör att arbetslivets och arbetets karaktär förändras. Det blir viktigare för elever att förstå vikten av arbete, arbetsliv och entreprenörskap. Skolarbetet ska därför organiseras på ett sådant sätt att elever får ta del av företagsamhet och arbete. Elever ska också lära sig att aktivt ta beslut och att tänka kreativt i olika situationer.

### 7) *Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.*

Skolan ska vara en trygg plats där elever ska få delta och påverka sin omgivning. De ska få ha rätt att ta del i beslut i enlighet med deras ålder. Elever ska få delta i planeringen, utvecklingen och utvärderingen av sina egna studier. Målsättningen är en aktiv, kritisk tänkande elev som förstår innebörden av regler, överenskommelser och förtroende.

Dessa är de kompetenser som står i fokus för det ämnesöverskridande samarbetet ämneslärare emellan. En målsättning med helhetsskapande undervisning är att utveckla de sju nämnda kompetenserna. Undervisningsämnena är inte längre i huvudfokus, utan ämnena blir medel för att uppnå något annat, i detta fall kompetenserna. De mångvetenskapliga lärområdena ska främja den grundläggande utbildningens mål och speciellt de mångsidiga kompetenserna, vilket gör den helhetsskapande undervisningen till ett viktigt pedagogiskt verktyg. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–33.)

Den helhetsskapande undervisningen och mångvetenskapliga lärområden som beskrivs i LP14 poängterar att alla elever ska få möjlighet att arbeta med det som de är intresserade av, och därför ska utbildningsanordnaren se till att elever garanteras minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. Hur dessa anordnas planeras och specificeras i den lokala läsårsplanen. Tidsramen ska sträcka sig tillräckligt långt så att eleverna har tid att fördjupa sig och har möjlighet att arbeta målinriktat, mångsidigt och uthålligt. Det tema som behandlas inbegriper två eller flera ämnen och skapar helheter som kombinerar lärande innanför och utanför skolan med de mångvetenskapliga lärområdena (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–33.)

Påbudet om helhetsskapande undervisning kan påverka lärares sätt att arbeta. Ämneslärares autonomi kan bli begränsad eller utökad av den nationella och lokala läroplanen. Med utökad autonomi kan ämneslärare i stor grad välja undervisningsmaterial och pedagogiskt tillvägagångssätt. Lärare har traditionellt fått forma sin egen undervisning, men den autonomin

kan bli utmanad av LP14 då målet är att skapa en mer kollegial och samarbetsorienterad lärarkultur (Mølstad, 2015, s. 450–451). Finlands nationella läroplan ger oftast lärare omfattande autonomi och möjlighet att påverka sitt arbete. Men detta påbudna, ämnesöverskridande samarbete utmanar ämneslärares traditionella synsätt på autonomi och undervisning (Chong & Graham, 2017).

## **2.2 Den andra ordningens pedagogiska ledarskap**

Rektorer leder implementeringen av LP14 och för rektorer är det viktigt att se till att de nationella undervisningsmålen nås samtidigt som rektorer stödjer lärares professionella utveckling. Rektorer fungerar både som en administrativ ledare för skolan och som en pedagogisk ledare som ansvarar för lärares professionella identitet och utveckling. Det är viktigt att definiera vad en rektor har för uppgifter och åtaganden på en administrativ och en pedagogisk nivå, för att tydligt kunna definiera och beskriva rektorskapet.

Att se på LP14 ur rektorers perspektiv är viktigt. Detta eftersom rektorer leder skolan och den första ordningens pedagogiska ledarskap (lärare). Faktum är att rektorer är ”mellanchefer” som leder lärare men som också blir ledda av den tredje, fjärde och femte ordningens pedagogiska ledarskap. Rektorer fungerar som ett medierande verktyg mellan lärare och läroplanen, och deras roll blir därför essentiell i implementeringen av LP14 och den helhetsskapande undervisningen.

### **2.2.1 Rektorn som en administrativ ledare**

Rektorsarbetet är en komplex uppgift som innefattar ledarskap, kunskapsförvaltning och styrning av organisationen (skolan). Rektorers roll har förändrats mycket i samband med den nya läroplanen och Saarukka (2017, s. 32–35) beskriver samarbete, ansvar, kommunikation och utvecklandet av en ny identitet som några av dessa faktorer.

Rektorer är en yrkesgrupp som värderas högt i Finland tack vare deras kompetens, expertis, ansvar och engagemang. Samhällets förtroende för rektorer är inte något som uppstår ur ingenting, utan uppkommer genom avsiktliga strukturer och innovationer i samhället. Detta är tydligt i professionella nätverk rektorer och lärare emellan. (Hargreaves, 2007, s. 16–17.)

I enlighet med den finländska lagstiftningen måste rektorer vara behöriga lärare och måste undervisa minst 2–3 timmar per vecka. Kravet på att undervisa gör att rektorsers trovärdighet ökar bland lärare och försäkrar att det pedagogiska ledarskapet inte enbart är retoriskt utan även används på dagsbasis. Hargreaves (2007, s. 25–27) frågar sig hur rektorer hinner undervisa elever, leda lärare i sitt arbete och administrativt leda en skola. En orsak är att de inte får klara och tydliga direktiv från Utbildningsstyrelsen, utan enbart riktlinjer. Dessa riktlinjer ger rektorer mer tid att sköta sitt arbete på lokal nivå än att behöva följa klara direktiv från en nationell nivå. Genom att reglera antalet, farten och räckvidden på reformer spenderas inte onödigt mycket tid på externa initiativ i skolan. (Hargreaves, 2007, s. 25–27.)

Rektorsers uppgifter är ofta många och tidskrävande. Saarivirta och Kumpulainen (2016, s. 1271) hänvisar till en studie gjord av Mäkelä (2007) som undersökte vad finländska rektorer gör under en normal arbetsdag. Enligt den studien är 33 procent administrativt arbete och finansfrågor, 31 procent nätverksarbete (både interna och externa nätverk), 22 procent personaladministration och 14 procent pedagogisk förvaltning. Denna studie visar att den pedagogiska aspekten av rektorskapet är förhållandevis liten. Vedder och O'Dowd (1999, s. 315) skriver att rektorer är motiverade att utveckla skolan men att det inte finns mycket tid på grund av en hög grad av administrativt arbete. Rektorer i skolan spelar en väsentlig del i utvecklingen av skolan och skapandet av en positiv och stödjande atmosfär. (Uljens & Ylimäki, 2017, s. 44; Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1270–1271.)

Rektorer agerar inom tre olika institutionella fundament, enligt Jacobsson och Svensson (2017, s. 188). Dessa grundvalar är de byråkratiska, professionella och marknadsbaserade grundvalarna. Dessa tre grundvalar visar rektorsrollen som en mångdimensionell ledare för skolan, då alla dessa grundvalar har olika målsättningar och visioner för vad som konstituerar en god skola. Den organisatoriska vardagen för rektorer blir en så kallad institutionell trängsel, där rektorer försöker uppnå en heterogen lösning som passar alla ovannämnda institutionella baser. En rektor ska fungera som en administrativ ledare och som kommunens förlängda arm och Utbildningsstyrelsen. En rektor ska också fungera som en pedagogisk ledare för lärare och säkerställa deras professionella identitet och utveckling. För en rektor kan balanserandet av de två grundvalarna bli en utmaning då en rektor ska implementera Utbildningsstyrelsens mål och samtidigt fungera som en pedagogisk mentor åt lärare och stödja deras professionella arbete och

utveckling. Att kombinera den professionella logiken och den byråkratiska logiken är en utmaning för en rektor som måste fungera som ett medierande verktyg mellan Utbildningsstyrelsens nationella policy och lärares professionella arbete. (Jacobsson & Svensson, 2017, s. 188–194.)

Historiskt sett har rektorer i Finland haft ingen, eller liten, ledarskapsträning. Före 1978 hade inte finländska skolor rektorer i den bemärkelse som rollen är idag (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1270). Före 1978 valdes en lärare ut som rektor av Utbildningsstyrelsen. Även om rektorsrollen i skolan har uppdaterats för att bättre motsvara den administrativa och pedagogiska ledare för skolan de faktiskt är, påstår Saarivirta och Kumpulainen (2016) att rektorsutbildningen inte är tillräckligt omfattande. Rektorskapet är viktigt för utvecklingen av skolan, och rektorer är aktörer som behöver bättre träning och utbildning. (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1271–1272; Sandén, 2007, s. 39–40.)

Många (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1270–1271; Augstinsson & Brynolf, 2009, s.186–188; Uljens, et al., 2013, s. 142–144; Sandén, 2007, s. 40–41) argumenterar för att utbildningen inte är tillräcklig och att rektorsutbildningen inte motsvarar det mångfacetterade arbetet som rektorer gör på en daglig basis. Många rektorer känner att rektorsutbildningen inte hjälper dem i deras process att leda skolan ur ett pedagogiskt perspektiv. Enligt Saarivirta och Kumpulainen (2016, s. 1272) har rektorer gått från *primus inter pares* (den främste bland likar) till en administrativ och pedagogisk ledare för skolan och den arbetsbeskrivningen är något som inte motsvaras av rektorsutbildningen.

Finland har inte en systematisk rektorsutbildning som exempelvis Sverige, Norge, Frankrike eller Nya Zeeland. I Norge tar det ett och ett halvt år att slutföra introduktionsprogrammet som rektor medan det i Finland kan räcka med några kurser och tentamen. Rektorsutbildningen i Finland förser huvudsakligen rektorer med administrativ information om hur man leder en skola. Rektorer upplever en stor skillnad mellan förväntningar och verklighet, vilket kan ge en missvisande bild av vad rektorskapet egentligen är. (Augstinsson & Brynolf, 2009, s. 192–193; Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1271–1272.)

Uljens, Møller, Ärlestig och Fredriksen (2013, s. 142–144) beskriver också rektorers utbildning som en anomali jämfört med den annars omfattande finländska lärarutbildningen. Steg för att

utveckla rektorsutbildningen har tagits. På vissa universitet i Finland kopplas rektorsutbildningen samman med HR-utbildning för att bredda den existerande utbildningen för att bättre motsvara det mångdimensionella arbetet som rektorer gör.

## **2.2.2 Rektor som pedagogisk ledare**

Rektorer fungerar som pedagogiska ledare för utvecklingen och implementeringen av LP14. I detta kapitel kommer rektorer att beskrivas ur ett pedagogiskt perspektiv och som ledare över implementeringen av LP14. Det är därför viktigt att redogöra för rektorer som pedagogiska ledare och vad det innebär samt hur det tar sig uttryck i den lokala skolan. Rektorer fungerar även som pedagogiska ledare för lärare och deras undervisningsaktiviteter. (Uljens, 2015, s. 290.)

En problemformulering är själva begreppet pedagogiskt ledarskap som av Blossing (2011, s. 177–178) beskrivs som tvetydigt och att det inte existerar någon enkel definition. Eftersom begreppet är oklart och svårdefinierat innebär det också att rektorernas pedagogiska ledarskap kan vara komplext och oklart. Därför är det viktigt att definiera och beskriva det pedagogiska ledarskapet för att göra ett försök att undersöka rektorernas ledarskap. (Blossing, 2011, s. 177–178.)

Rektorsers pedagogiska ledarskap definieras av Saarivirta och Kumpulainen (2016, s. 1270) som rektorsers förmåga att motivera och stödja lärare i deras arbete. Rektorsers roll är att vara en motiverande och inspirerande handledare och att låta lärare utvecklas professionellt. Att kunna identifiera lärares känslor, reflektera över känslor med lärare och hjälpa lärare i deras professionella utveckling är några av färdigheterna som inbegrips i det pedagogiska ledarskapet. Det pedagogiska ledarskapet blir mer betonat i skolan och får mer fokus än traditionellt ledarskap. (Saarivirta & Kumpulainen 2016, s. 1270; Fredriksson & Saarivirta, 2015, s. 8–9.)

Blossing (2011, s. 100) skriver att rektorer har många olika roller som de måste axla. I figur 2 visas ett urval av roller som rektorer måste axla och som visar på rektorsers mångfacetterade och mångdimensionella arbete. Med rollkonception avses meningsbärande drag och bygger på olika tyngdpunkter vad gäller ideal, handlingsgrunder och attityder.

<b>Rollkonception</b>	<b>Ideal</b>	<b>Handlingsgrund</b>	<b>Attityd</b>
Ämbetsman	Rättsstaten	Lagen	Opersonlig
Politisk – redskap	Demokratin	Politiken	Lojal
Professionell – expert	Professionen	Kunskapen	Rationell
Intressent – ombudsman	Service	Klienterna	Välvillig
Manager	Entreprenörskap	Effektiviteten	Kreativ

Figur 2. Rollkonceptioner (Ulf Blossing, 2011, s. 101).

Rektorer ska som ämbetsmän verka för kommunens bästa och agera utifrån lagen. Som ämbetsmän förväntas rektorer vara opersonliga och betona problemlösning framför konfliktlösning. Som politiker ska rektorer fungera som ledare för skolan, kunna ta politiska beslut med demokrati som ideal. Som en professionell rektor är skolledningskunskaper avgörande. Rektorn som ledare över skolan behöver grunda sitt ansvar och beslut i vetenskapsbaserad kunskap och erfarenhet. Som intressenter ska de som berörs av verksamheten, som till exempel elever, deras föräldrar och andra samhällsmedlemmar kunna ges en möjlighet att påverka verksamheten i skolan. Som manager är rektorn vd för en organisation och har som mål att effektivt leda en skola med entreprenörskap och kreativitet. Figur 2 redogör för hur en rektor behöver axla multipla roller för att kunna utöva ett ledarskap. (Blossing, 2011, s. 100–103.)

Soini et al. (2016) är inne på liknande spår som Blossing i sitt försök att definiera och förklara rektorsers många arbetsuppgifter. Soini et al. (2016) skriver att rektorer måste axla två roller samtidigt. I den första rollen fungerar rektorer som chefer som har hand om skolans ekonomi och infrastruktur. I den andra rollen fungerar rektorer som ledare för undervisning. För att framgångsrikt implementera läroplansreformer i skolan är det viktigt att båda rollerna är i balans med varandra. För att klara av att balansera dessa två roller krävs ett ledarskap ur både ett horisontellt och vertikalt ledarskap. Ett horisontellt ledarskap i denna kontext betyder att ledarskapet sker i skolans vardagliga arbetsuppgifter. Ett vertikalt ledarskap handlar om rektorsers roll som en ”mellancheef” mellan lärare och LP14 (Soini et al., 2016).

Trots att dessa två roller är relativt motsägelsefulla, är det rektorsers uppgift att se till att skapa en sammanhållning mellan båda rollerna. Det betyder att rektorer tvingas fatta pedagogiska val baserat på finanstekniska faktorer i skolan. Rektorer har också hand om finanstekniska faktorer i



utvecklande undervisning. Att kombinera horisontella utvecklingsprocesser och vertikala förhandlingsprocesser är utmanande och komplicerat, men en viktig förutsättning för hållbar utveckling i skolan. (Soini et al., 2016.)

Sandén (2007, s. 39) beskriver att 83 % av finländska rektorer uppfattar sig själva som pedagogiska ledare. Dock anser rektorer att de leder lärare utan att använda pedagogiskt ledarskap. Rektorer säger att lärare förväntar sig mera personalledning än ett uttalat pedagogiskt ledarskap.

Effektiva organisationer är kapabla att kontinuerligt lära sig, inte bara individuellt utan även kollektivt. Ledare i lärande organisationer uppfattar förändringar som konstanta, komplexa och sammanlänkande system. Ledaren har en mental karta av sin vision och kan artikulera den för personer inom organisationen och ser och förstår ”den stora bilden” av organisationens mål och visioner (Hargreaves, 2007, s. 3).

Soini et al. (2016, s. 455) skriver att samarbete mellan rektorer och lärare samt ett delat professionellt lärande är viktiga medierande variabler mellan ledarskap, lärares arbete och elevers skolprestationer. Karaktäristiska drag för en högpresterande skola är att skolan fungerar som en lärande gemenskap. Soini et al. (2016, s. 455) hävdar att den mest signifikanta ledarskapsfaktorn som påverkar elevers prestationer är rektorers fokus på att leda lärare i deras arbete.

När reformer i skolan ska införas är det rektorer som är ansvariga för implementeringen i skolan. Niemi (2013) skriver att det inte finns någon övervakningsmekanism för att kontrollera att lärare gör det som står i LP14, eftersom det finns ett förtroende för rektorer i samhället. Samhällets förtroende för utbildningsväsendet är högt, vilket är en av orsakerna till att ingen ansvarsskyldighet finns. Eftersom det inte finns någon övervakning av lärares arbete, är det rektorers uppgift att kontrollera lärares undervisningsaktiviteter. Uljens (2018) påpekar att läroplansimplementering inte enbart handlar om hur den fjärde och andra ordningens pedagogiska ledarskap implementerar förändringar. Attityderna hos lärare påverkar även hur väl reformer tas emot och implementeras i skolan.

Samarbete mellan undervisningsaktörer är i finländska skolor en uppåtgående trend och något som betonas mera i undervisningen (Niemi, 2013). Ur detta perspektiv är den lokala läroplanens

målsättningar och språk viktiga. Ur rektorers perspektiv är det deras ansvar att se till att den lokala läroplanen skapar målsättningar som kan förvandlas till pedagogisk praxis för lärare. Av den orsaken använder rektorer oftast ett deltagande beslutsfattande, som till exempel att lyssna på kritiska röster angående skolutveckling och att ta kritiska kommentarer i beaktande. Denna typ av praktiskt ledarskap skapar förutsättningar, vilket är vitalt i ett utbildningssystem som betonar lärar- och skolautonomi. (Pietarinen et al., 2017; Soini et al. 2016.)

Det finns olika sätt att organisera en skola på och rektorers uppgifter kan variera beroende på situation och kommun. Det finns exempelvis skillnader i samarbete mellan skolor. I större städer kan en rektor vara ansvarig över det pedagogiska arbetet i en mindre del av staden. På landsbygden kan en rektor leda ett nätverk med många kommuner i utvecklandet av skolor och läroplaner tillsammans. Det betyder att rektorers arbetsuppgifter varierar beroende på var de arbetar. (Soini et al., 2016.)

Utbildningsanordnare som skapar den lokala läroplanen vet att läroplansreformers framgång till stor del beror på lärares villighet att anpassa nya idéer och forma dem till ”arbetskunskap” i deras egna lokala skola. Följaktligen blir det rektorers ansvar att ge ämneslärare de förutsättningar som krävs för att kunna implementera de målsättningar som finns i den lokala läroplanen. (Pietarinen et al., 2017.)

Det är svårt att hitta ett optimalt sätt att utföra en läroplansreform på då utvecklingsprocessen ofta är komplex, kontextberoende och mångdimensionell. Av den orsaken är det svårt att identifiera något konkret som ska omsättas i praktiken. Det blir också utmanande att återge målsättningar som delmål och skolpraxis, speciellt om tiden är begränsad eller om det inte finns en diskussion som behandlar de pedagogiska implikationerna en läroplansreform kan medföra. (Soini et al., 2016.)

## **2.3 Sammanfattning**

Detta kapitel behandlar den fjärde och andra ordningens pedagogiska ledarskap. Den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap utgörs på en nationell nivå av Utbildningsstyrelsen, som har skapat LP14. Läroplanen formas genom riktlinjer och målsättningar på en nationell nivå. Den nationella läroplanen används som grund för att sedan låta den lokala nivån (bildningsdirektörer,

rektorer, lärare och andra undervisningsaktörer) skapa en lokal läroplan som motsvarar de nationella visionerna.

I implementeringen av läroplanen finns det tre olika modeller, en *toppstyrd* modell, *bottenstyrda* modell och en *topp- och bottenstyrda* modell. I en toppstyrd modell finns det en klar, hierarkisk struktur och har varit ett framträdande sätt att utföra skolreformer på. Den bottenstyrda modellen sker på mikronivå, i detta fall på lokal nivå bland lärare och eventuellt rektorer. En bottenstyrd metod har inga visioner eller kontroller från högre instanser. Den tredje metoden, som används i Finlands läroplansutveckling, är den *topp- och bottenstyrda* metoden. Det är en modell som drar nytta av de toppstyrda och bottenstyrda modellerna. Läroplanens målsättningar och visioner skapas på en nationell nivå, men denna modell tillåter den lokala nivån att forma, utföra och utvärdera läroplanen. Med denna modell vill man skapa bättre förståelse för de som mest påverkas av läroplanen, i detta fall rektorer, lärare och elever.

Efter att ha redogjort för den fjärde ordningens pedagogiska ledarskap, redovisas LP14 och speciellt den helhetsskapande undervisningen. Den helhetsskapande undervisningen är en viktig del, eftersom elevers studier måste innehålla ett mångvetenskapligt lärområde minst en gång per läsår. Förutom den helhetsskapande undervisningen beskrivs även de sju kompetenserna, som är en del av den helhetsskapande undervisningen.

Den andra ordningens pedagogiska ledarskap beskriver rektorer, både som administrativa och pedagogiska ledare. Rektorer kan ses som "mellanchefer" mellan Utbildningsstyrelsen och lärarkollegiet. Rektors uppgift är då att se till att de nationella bestämmelserna följs, samtidigt som lärares professionalitet stöds och motiveras. Rektorskapet är en mångfacetterad uppgift, varvid rektorer måste anamma ett vertikalt och horisontellt ledarskap samtidigt. Ett vertikalt ledarskap beskriver förhållandet mellan lärare, rektor och Utbildningsstyrelsen. Ett horisontellt ledarskap redogör för skolans vardagliga arbetsuppgifter. Rektorer måste axla de administrativa och pedagogiska rollerna samtidigt och ta in administrativa, ekonomiska och pedagogiska faktorer i sina beslut.

En annan aspekt av rektorskapet som redogjorts för är rektorsutbildningen. Uljens et al. (2013) hävdar att rektorsutbildningen inte är tillräckligt omfattande för att kunna inkludera alla arbetsuppgifter som en rektor har. Saarivirta och Kumpulainen (2016) skriver att rektors

utbildning inte motsvarar det arbete som rektorer gör, vilket skapar en obalans mellan förväntning och verklighet.

Rektors roll varierar också beroende på var i Finland de arbetar. I större städer kan rektorer enbart få ansvar över några kvarter, medan en rektor på landsbygden kan arbeta med ett nätverk som sträcker sig över en hel kommun. Den viktigaste uppgiften för en rektor är dock att leda en skola, oberoende av var rektorer arbetar. Som ledare för skolan är det rektors ansvar att se till att implementera de förändringar som läroplanen kräver. En viktig del av att implementera läroplansförändringar är att vara lyhörd gentemot ämneslärare, då ämneslärares attityder spelar en betydande roll om hur framgångsrik en läroplansreform kommer att vara.

### 3 Lärarkultur och lärarautonomi

Lärarkultur är ett centralt begrepp och är viktigt att förstå för att kunna identifiera problemformuleringen i avhandlingen. Lärarkulturen påverkas av LP14 och ämnesöverskridande samarbete försöker förändra den traditionellt individcentrerade lärarkulturen till en ämnesöverskridande och kollegial lärarkultur.

I tidigare läroplaner har ämnesöverskridande samarbete beskrivits utan att någon bestämd typ av samarbete bör genomföras. I LP14 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 33) står det att helhetsskapande undervisning ska genomföras minst en gång per läsår. Detta påverkar lärarkulturen och lärarautonomin och kan ses som en de-professionalisering av läraryrket, eftersom ämneslärare inte kan välja om de vill samarbeta över ämnesgränserna (Frostenson, 2015). Det är viktigt att påpeka att den eventuella de-professionaliseringen som kan ske på grund av den helhetsskapande undervisningen är en ”mjuk” variant av den de-professionalisering som Frostenson beskriver. Det är en ”mjuk” variant eftersom lärare blir centralt styrda men fortfarande har en omfattande individuell autonomi.

Lärarkultur beskriver vilket typ av organisatoriskt arbetssätt ett utbildningssystem har. Finland har ett utbildningssystem med fokus på professionalism. Professionalism innebär att lärare får större makt i utbildningspolitiska frågor och större autonomi i klassrummet (Samuelsson & Lindblad, 2015, s. 170–172). I det första kapitlet kommer en ingående förklaring av Finlands lärarkultur och hur den avviker från majoriteten av de västerländska ländernas lärarkultur. Det andra kapitlet handlar om de-professionalisering, en antonym till professionalism. Det sista kapitlet handlar om lärarautonomi, vilket beskriver till vilken grad ämneslärare kan påverka den egna undervisningen och de egna undervisningsunderlagen. Lärarautonomi beskriver också förmågan att delta i lokalt beslutfattande kring undervisningsfrågor.

#### 3.1 Lärarkultur i Finland

Lärarkulturen i Finland har haft en stark betoning på individualism och professionalism. Denna traditionella syn på lärarkultur och undervisning är nu ifrågasatt då målet med LP14 är att skapa

en kollegial lärarkultur. Detta kan leda till en eventuell minskad professionalism, då det ämnesöverskridande samarbetet är obligatoriskt och inte frivilligt.

Lärarkulturen i Finland anses av Samuelsson och Lindblad (2015, s. 170–171) vara professionaliserad. Professionalism är, som begrepp, starkt förknippat med utbildning och undervisning. Det betyder inte, som namnet antyder, att Finlands utbildningssystem skulle vara mer professionellt än något annat lands utbildningssystem. Professionalism ses som en modell för hur man organiserar arbetet inom en organisation, i detta fall skolan (Samuelsson & Lindblad 2015, s. 170–171).

Professionalisering inom läraryrket definieras av Samuelsson och Lindblad (2015, s. 170–171) som mera utrymme för att undervisa autonomt och större deltagande i beslutsfattande kring utbildningsfrågor. Ämneslärare kan då uppfatta ämnesöverskridande samarbete som minskad professionalism, då samarbete blir ett krav och inte en möjlighet. I Finland har lärare stor professionell frihet och de kan påverka sitt undervisningsunderlag och vilken pedagogisk undervisningsmodell de vill använda (Frostenson, 2015, s. 22–23; Wermke & Höstfält, 2013). Det kan dock komma att förändras om lärare upplever att de blir tvingade till att samarbeta av en högre instans (Utbildningsstyrelsen).

Professionalism för lärare i Finland kännetecknas av entusiasm och engagemang för fortbildningar och livslångt lärande, även om sådan fortbildning inte erbjuds i den grad lärare önskar. (Webb, Vulliamy, Härmäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen, 2007, s. 101.)

Lärares professionalism i Finland ökade gradvis under 1990-talet och den allmänna förekomsten av varierande undervisning uppmuntrades. Skolor fick också möjligheten att lära av varandra genom ömsesidigt utbyte av pedagogisk praxis, vilket ledde till att de ”bästa” undervisningsmetoderna blev allmänna och kunde användas av alla lärare i Finland. Lärare uppmuntrades också att individualisera sin undervisning, för att säkerställa att alla elevers olika inlärningsbehov möttes. På så vis upprätthålls en stark professionalism inom det finländska läraryrket. (Sahlberg, 2015, s. 45–47.)

Ett exempel som illustrerar både utbildningens värde och även professionalismen inom läraryrket i Finland, är den positiva utbildningskultur som existerar. Uljens (2009, s. 59) beskriver den positiva utbildningskulturen genom att finländaren tror på Gud och studentmössan. Även om det

är en överdrift understryker den vikten av utbildning i Finland. Betygsutdelning i Finland associeras ofta med julfester och skolavslutning och är offentliga evenemang där föräldrar, vänner och bekanta möts. För allt från förskolebarn till professorer är betygsutdelning en viktig del i den finländska kulturen och kan tolkas som en positiv värdering av utbildning i Finland (Uljets, 2009, s. 59). Detta visar hur högt utbildningen värderas i Finland och varför professionalismen är en viktig aspekt i Finlands utbildningssystem.

Uljets (2009, s. 56) beskriver också den höga status som finländska lärare åtnjuter och den naturliga respekt elever visar. Den respekten resulterar i ett lugnare arbetsklimat med positiva inlärningsresultat som följd. Att lärare ska ha ingående kunskap och betona livslångt lärande är några kännetecken som återfinns i utbildningssystem med hög professionalism.

En annan orsak till att Finland har en stark professionalism inom läraryrket är att det är ett eftersträvarsvärt yrke. Lärare känner sig ofta högt värderade och anses vara viktiga individer i samhället (Paksuniemi, Uusiautti & Määttä, 2013, s. 69–73; Erss, Kalmus & Autio, 2016, s. 599–600; Samuelsson & Lindblad, 2015, s. 170–172; Hargreaves, 2000, s. 152). En av orsakerna till det anseende som läraryrket har i Finland tillskriver Hargreaves (2007, s. 11) inte ökad lön eller publicitet. Lärare får känna sig som en viktig del av det välfärdssamhälle som byggts upp i Finland, inom vilket den högklassiga utbildningen har blivit något som gett upphov till nationell stolthet.

För många ungdomar i Finland är läraryrket eftertraktat och många söker in. De som inte blir antagna tar kurser och söker igen, år efter år. Statistik år 2005 visade att endast 9 % av sökandena till lärarlinjen blev utexaminerade studenter samma år (Paksuniemi et al. 2013, s. 69–73). Det tyder på att det är utmanande och krävande att komma in på lärarutbildningen i Finland. I Sverige upplever enbart 5 % av lärare att deras jobb är högt värderat i samhället, vilket kan jämföras med Finland, som hade 59 % på samma fråga. (Wennström, s. 7.)

Lärarstuderande i Finland förväntas ha ingående kunskaper i undervisning och personlig utveckling. Förutom den kunskapen gör lärarstuderanden också en forskningsbaserad avhandling som en del av sin magisterexamen. En forskningsbaserad avhandling görs eftersom lärare förväntas delta i disciplinerade undersökningar och utredningar i klassrummet under hela sin arbetskarriär. Lärarstuderandena i Finland utför också en omfattande mängd praktik där de lär sig att undervisa och att använda den bästa möjliga undervisningstekniken. Praktiken är, sett över

hela utbildningen, åtminstone ett år och i praktikerna ingår även problemlösningsgrupper som planerar, agerar och reflekterar över praktiken (Kärkkäinen, 2011, s. 42–44).

Den höga nivån av professionalism i Finland kan bli utmanad av den helhetsskapande undervisningen, då det kan begränsa lärares individuella autonomi. Därför är en definition av de-professionalisering ett viktigt begrepp som kommer att definieras och behandlas i nästa kapitel.

## 3.2 De-professionalisering

De-professionalisering är viktigt att beskriva och definiera, då lärares professionalism kan utmanas av det påbjudna ämnesöverskridande samarbetet som LP14 förespråkar. De-professionalisering definieras av Frostenson (2015, s. 20–21) som ”minskad professionell autonomi och centraliserad styrning där lärarnas inflytande minskar och extern evaluering av lärare ökar”. De saknar helt enkelt förmågan att påverka sitt eget jobb. Det är viktigt att poängtera att det inte sker i LP14 och den helhetsskapande undervisningen. Ämneslärare blir mer centralt styrda, men har fortfarande stor frihet i hur de formar undervisningen. Det finns inte heller extern evaluering (Niemi, 2013), genom vilka ämneslärare skulle bli kontrollerade. Det handlar om en ”mjuk” version av den de-professionalisering som Frostenson beskriver. Det ämnesöverskridande samarbetet kan ses som ett inskränkande av individuell lärarautonomi eftersom styrningen blir mer central och toppstyrd.

Under 1990-talet kände lärare sig de-professionaliserade i stora delar av västvärlden (Sahlberg, 2011, s. 177–178). En resultatbaserad undervisningsreform blev känd under 1980-talet och normaliserades än mer under 1990-talet. Denna undervisningsreform fokuserade på undervisningsresultat. Följaktligen blev uppfattningen att högt satta mål och förväntningar på lärare och elever skulle leda till bättre resultat. Detta har lett till en homogenisering av utbildningspolicyer över hela världen där standardiserade lösningar blir billigare och effektivare lösningar (Sahlberg, 2011, s. 177–178). Finland är ett unikt fall där man inte har följt med den globala utbildningstrenden och istället har skapat en förtroendebaserad professionalism (Salo & Sandén, 2016, s. 109–110.)

Homogeniseringen av utbildningspolicy, där målet är effektivitet, ledde till en global utbildningsreform (Global Education Reform Movement) under 2000-talet. En av de större



bidragande faktorerna för den globala undervisningsreformen (GERM) är internationella elevutvärderingar. Den globala utbildningsreformen har skapat en del antaganden kring hur man förbättrar undervisning och andra bristfälligheter i undervisningen. Dessa lösningar är standardisering av prov och tester, ökat fokus på läskunnighet och matematik, implementering av företagsstrategier i skolan, policybaserad ansvarsskyldighet, utlärn timer av förutbestämda resultat och en ökad extern kontroll av skolan. I Finland har den förtroendebaserade utvecklingen lett till en utbildningskultur där lärare och rektorer tar beslut, utan extern press på skolväsendet. (Sahlberg, 2011, s. 177–179; Salo & Sandén, 2016, s. 109–111.)

Finland har varit konstant högpresterande i PISA-tester utan att ha använt sig av någon av de lösningar som nämndes ovan av Sahlberg. I Finland finns det exempelvis ingen utvärdering av skolor, elever eller lärare (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1269). Det som är häpnadsväckande med Finlands PISA-resultat är utvecklingen. Finland har utvecklats till ett av de mest högpresterande utbildningssystemen under 2000-talet. Paradoxalt nog fokuserar inte Finland på standardiserade prov eller elevprestationer och är ett av de bästa länderna i internationella elevutvärderingar. Finland påbörjade en hållbar systematisk förbättring inom utbildning i början av 1990-talet och den utvecklingen har skapat en kultur av förtroende, mångsidighet och respekt inom det finländska samhället. (Sahlberg, 2011, s. 182.)

Som en följd av den globala utbildningsreformen upplevde lärare i västvärlden en ökande arbetsbörda, ett mer begränsat och reglerat arbete och ett ökat fokus på administrativt och byråkratiskt arbete. Som en följd kände lärare att kärnan i deras arbete blev mindre viktigt, vilket var att undervisa barn (Hargreaves, 2004, s. 104–105). Standardiseringen och centraliseringen av skolan är ett tydligt exempel på de-professionalisering. Detta är något som inte har hänt i Finland, där utbildningssystemet blev decentraliserat och Utbildningsstyrelsen gav mera bestämmanderätt åt kommunerna och skolorna att forma läroplanen på en lokal nivå. Detta innebär att Finland upprätthöll sin professionalism inom läraryrket trots att lärares professionalism minskade i stora delar av västvärlden. (Saarivirta & Kumpulainen, 2016, s. 1272–1273.)

Detta kapitel visar att ämneslärare i Finland har en omfattande autonomi jämfört med de länder som svepts med i GERM. Den helhetsskapande undervisningen är centralt styrd och kommer från en högre instans, vilket kan uppfattas som en ”mjuk” form av de-professionalisering.

### 3.3 Lärarautonomi

Lärarkollegiet är en arbetsgrupp som blir påverkad av LP14 och den helhetsskapande undervisningen. Detta kapitel beskriver hur lärarkulturen kan komma att förändras från en individcentrerad till en kollegial lärarkultur. Förutom att lärarkulturen kan komma att förändras, kan det även påverka lärares individuella autonomi. Lärarautonomi är en viktig aspekt av lärares professionalism och den autonomin kan bli inskränkt av den helhetsskapande undervisningen.

I Finland har ämneslärare omfattande autonomi (Juntunen, 2015). Det finns många olika beskrivningar och definitioner av begreppet lärarautonomi. Lärarautonomi definieras i denna avhandling enligt Frostensons (2015, s. 20–25) modell, eftersom det är en bra utgångspunkt för att förstå de eventuella utmaningar som helhetsskapande undervisning kan medföra. Med Frostensons definition på lärarautonomi beskrivs både den individuella och kollektiva sfären. En beskrivning av den individuella och kollektiva sfären är central, eftersom LP14 byter fokus från en individuell lärarkultur och arbetar för att skapa en kollegial lärarkultur. Här är det viktigt att poängtera att finländska ämneslärare inte saknar förmågan att påverka den egna arbetssituationen. Det betyder att ämneslärare styrs i en lite högre grad än tidigare av helhetsskapande undervisning. Ämneslärare får fortfarande bestämma hur de vill utföra den helhetsskapande undervisningen. Det betyder att de-professionaliseringen som kan ske kan beskrivas som en ”mjuk” variant av de-professionalisering. I detta kapitel försöker jag belysa hur lärarautonomin kan bli påverkad av den policydrivna utveckling som betonar ämnesöverskridande samarbete.

Lärarautonomi definieras av Frostenson (2015, s. 20) som: ”professionella aktörers frihet att själva definiera deras professionella arbete med hänsyn till faktorer som formellt innehåll, kvalitetskriterier, formell undervisning, arbetsetik.” Möjlighet till att påverka lärandet och vilka metoder läraren kan använda beror hur stor autonomi lärare besitter (Mausethagen & Mølstad, 2015).

Det finns tre olika lärarautonomier. Den första är den ”allmänna professionella autonomin” (General professional autonomy), den andra är den kollegiala professionella autonomin (Collegial professional autonomy) och den tredje är den individuella autonomin. (Frostenson, 2015, s. 22–25.)

Den allmänna professionella autonomin inbegriper det professionella arbetet, som till exempel organiseringen av skolan, lärarutbildning, ideologidiskussioner kring hur kontroll ska tolkas och i hur stor mån lärare har autonomi över sitt eget arbete. Lärare i Finland har chansen att påverka den lokala läroplanen, även om de inte kan ta del i alla beslut som görs i undervisningsfrågor (Samuelsson & Lindblad, 2015, s. 170–171). Detta är den autonomi som mest frekvent diskuteras när det kommer till lärarautonomi (Frostenson, 2015, s. 22–23). Denna typ av autonomi är inte utmanad i samma utsträckning som den kollektiva och den individuella lärarautonomin.

Den andra formen av autonomi som Frostenson (2015, s. 23–24) beskriver är kollegial professionell autonomi. Den kollektiva autonomin definieras som ”möjligheten att påverka utbildningsmöjligheter på lokal nivå”. Det betyder att ämneslärare tillsammans har inflytande att besluta om undervisningsfrågor på den egna skolan. Det finns ett mönster som visar att den professionella individuella autonomin minskar när den kollektiva autonomin ökar (Frostenson, 2015). Inskränkandet av en individuell autonomi för en kollektiv autonomi är något som de finländska ämneslärarna kan uppfatta som ett hot, då LP14 och den helhetsskapande undervisningen försöker skapa en kollegial lärarkultur. Det blir rektors uppgift att implementera ämnesöverskridande samarbete och samtidigt skapa meningsfullhet för ämneslärare.

Den sista formen av autonomi som Frostenson (2015, s. 24–25) redogör för är den individuella autonomin. Denna autonomi inbegriper vilket material läraren vill använda och vilket pedagogiskt undervisningssätt som läraren vill använda. Denna typ av lärarautonomi är i fokus i LP14. Lärare får inte bestämma om de vill samarbeta eller inte, utan samarbete är något som blir obligatoriskt. Dock får lärare bestämma hur de kommer att samarbeta, när de kommer att samarbeta och var de kommer att samarbeta. Detta betyder att lärare ”tvingas” att samarbeta, men kan välja själva hur, var och när de samarbetar för att skapa den helhetsskapande undervisningen. Eftersom lärare kan välja form av samarbete och hur de samarbetar har de fortfarande en omfattande autonomi, vilket betyder att den centrala styrningen av lärare är begränsad. Det handlar alltså om en ”mjukare” version av de-professionalisering.

Frostenson (2015, s. 22–25) poängterar att vissa kan anse att kollegial autonomi och individuell autonomi står i motsats till varandra. Frostenson påpekar att individuell autonomi inte

automatiskt behöver exkludera kollegiala insatser i undervisning. I sådana fall kan den individuella autonomin användas kollegialt och Frostenson påpekar att individuell lärarautonomi kan samexistera med kollegialitet. Om lärare uppfattar det påbjudna ämnesöverskridande samarbetet som obligatoriskt kan det handla om ett påtvingat samarbete, som lärare kan uppleva som inskränkande. Det innebär att lärares attityder spelar en viktig roll i hur framgångsrik implementeringen av ämnesöverskridande samarbete blir (Frostenson, 2015, s. 23–24; Bergh, 2015, s. 44). Rektorer får en viktig roll som ledare för implementeringen och då krävs ett högkvalitativt ledarskap som stödjer lärare i deras professionella arbete (Soini et al., 2016).

Kollegialitet kan, enligt Frostenson (2015, s. 23–24), formas ur två olika processer. Det kan vara ett föredraget sätt att delegera och organisera arbete ur ett chefsperspektiv eller som ett kollegialt resultat som uppstår ur individuell autonomi. Den första formen av kollegialitet kan ses som restriktiv då den formas på en högre instans och delegeras neråt. Den helhetsskapande undervisningen i LP14 kan uppfattas som en typ av påtvingat samarbete och som restriktivt av lärare. Frostenson hävdar att den andra formen av kollegial autonomi uppstår ur den individuella autonomin och är således ”renare” än den andra formen av kollegialitet. Frostenson påpekar dock att i praktiken når båda tillvägagångssätten samma resultat, vilket är att professionella aktörer tillsammans bestämmer och organiserar sitt professionella arbete (Frostenson, 2015, s. 22–25).

Det är ur denna diskussion som det obligatoriska samarbetet sätts i fokus. Lärarna kan uppfatta den helhetsskapande undervisningen som antingen ett kollegialt resultat av individuella resultat eller som något restriktivt och begränsande påbud från Utbildningsstyrelsen. Uppfattar lärare det ämnesöverskridande samarbetet som något restriktivt kan detta påbud upplevas som ett påtvingat samarbete. (Hargreaves, 1998, s. 207–208.) Rektorer får därför en viktig roll i hur implementeringen av ämnesöverskridande samarbete utförs.

Det finns en spänning mellan individuell autonomi och kollektivt samarbete och det tvetydiga förhållandet har både en stödjande och en förhindrande effekt. Den stödjande faktorn är att individuell autonomi upplevs som ett villkor för lärarsamarbete. Detta bildar ett så kallat cirkulärt förhållande mellan samarbete och autonomi (Vangrieken et al., 2017, s. 305). Lärare bör få någon typ av autonomi för att bestämma när och hur samarbetet går till. I LP14 måste lärare samarbeta över ämnesgränserna och skapa mångvetenskapliga helheter, men får någon

grad av autonomi att bestämma hur den undervisningen ska gå till (Vangrieken et al., 2017, s. 304–305; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–32).

Den individuellt fokuserade lärarkulturen kan ses ur tre perspektiv, enligt Hargreaves (1998, s. 177). Man kan se den individuella lärarkulturen som ett psykiskt tillstånd, ekologiskt tillstånd eller isolering som en anpassningsstrategi.

Lärarnas individualism ur ett psykologiskt perspektiv beskrivs av Hargreaves som ensamhet i ett isolerat klassrum. Hargreaves (1998, s. 177–181) skriver att de flesta utbildningssystem bedriver en ”äggkartongsskola”, där lärare inte ser hur de andra lärarna undervisar. Detta är exempel på individualism från ett psykologiskt perspektiv (Hargreaves 1998, s.177–181). Lärare kan inte klandras för att vilja jobba självständigt och individuellt, speciellt då det har setts som ett axiom att få jobba individuellt med elever utan vuxnas (lärares eller andras) inblandning (Hargreaves, 1998; Wermke & Forsberg, 2015). Om det förändras kan det innebära utmaningar, speciellt om det är på Utbildningsstyrelsens initiativ och inte på lärares initiativ. Rektorers mål är att förändra arbetsmiljön i skolan från en individcentrerad till en kollegial arbetsmiljö, och skapandet av en sådan arbetsmiljö kan ses som en utmaning då lärare är vana att ha en omfattande autonomi i hur de bedriver sin undervisning (Soini et al., 2016).

Isolering som ett ekologiskt tillstånd är villkor som formar lärarnas arbetssituation (exempelvis i form av fysisk isolering). Detta kan innebära att samarbete blir omöjligt på grund av ekonomiska begränsningar. Ett exempel på isolering som ett ekologiskt tillstånd är en småstads- eller byskola där två lärare är ansvariga för alla årskurser. I ett sådant fall blir isolering oundvikligt, då det inte finns resurser för flera lärare. (Hargreaves, 1998, s. 181–183.)

Isolering som en anpassningsstrategi beskrivs av Hargreaves (1998, s. 181–183) som: ”isolering är en anpassningsstrategi genom att den tar vara på den tid och energi som krävs för att uppfylla de omedelbara undervisningskraven”. Det innebär att isolering blir något som lärare väljer och aktivt strävar efter. Genom att arbeta isolerat minskar distraktioner och ett eventuellt energikrävande samarbete med andra undervisningsaktörer så att läraren kan fokusera på sin egen undervisning. Isolering blir en strategi för att kunna anpassa sig till sin arbetssituation. Hargreaves skriver att isolering i undervisning, enligt ett modernt synsätt, ses som en defekt och ett problem och inte som en möjlighet. (Hargreaves, 1998, s. 181–183.)

Isolering och individualism har traditionellt kännetecknat den finländska undervisningsmiljön. Denna syn på individualism som undervisningsmiljö blir ifrågasatt då LP14 försöker skapa en kollegial lärarkultur där ämnesöverskridande lärarsamarbete är obligatoriskt. Lärare i Finland har åtnjutit omfattande individuell autonomi, vilket är kopplat till ett utbildningssystem med hög professionalism. Detta påbudna samarbete kan minska professionalismen då lärarkollegiet inte kan bestämma om de vill samarbeta eller arbeta självständigt. (Hargreaves, 1998, s. 207–208.)

Den traditionella definitionen av autonomi som individualism och självständighet blir opraktisk och ohållbar i ett samhälle där samarbete blir viktigare. Individuellt arbete verkar vara inbäddat i lärararbetet och undervisning är något som görs relativt självständigt. Detta till trots betonar Vangrieken et al. (2017, s. 305–306) att kollegiala interaktioner är en källa för autonomt arbete och initiativ som ofta leder till meningsfulla förhållanden. Vangrieken et al. (2017, s. 305–306) skriver att samarbete lärare emellan har blivit betonat över hela världen vilket gör att begreppet ”lärarautonomi” bör bli omdefinierat för att bättre möta dagens krav på utbildning. (Vangrieken et al., 2017, s. 305–306.)

### 3.3.1 Påtvingad kollegialitet

Om det påbudna samarbetet upplevs som obligatoriskt av lärare kan det handla om en påtvingad kollegialitet. Hargreaves (1998, s. 207) definition för påtvingat samarbete är när lärares samarbete inte är spontant, frivilligt eller utvecklingsorienterat. I det här kapitlet kommer begreppet ”påtvingad kollegialitet” att beskrivas noggrannare.

Påtvingad kollegialitet kännetecknas av fem olika faktorer och dessa är: *administrativ reglering, obligatoriskt deltagande, implementering, bestämda tider och platser* och slutligen *förutsägbarhet*. Det ämnesöverskridande samarbetet i LP14 kommer att jämföras med dessa faktorer för att redovisa om det ämnesöverskridande samarbetet kan upplevas som påtvingat.

Administrativ reglering innebär att lärares samarbete inte framkommer ur spontanitet, utan ur administration som fordrar möten och samarbete av lärare (Hargreaves 1998, s. 207–208). I LP14 formades kravet på det obligatoriska samarbetet på en nationell nivå, vilket kan tolkas som en administrativ reglering. Niemi (2013, s. 44–45) skriver att det inte finns något övervakningssystem för att följa upp att detta faktiskt blir gjort. Det står inte heller i LP14 hur,

var eller när det ämnesöverskridande samarbetet bör äga rum. Därför går det att argumentera för att den administrativa regleringen är begränsad, med avseende på det ämnesöverskridande samarbetet.

Påtvingad kollegialitet är när lärares samarbete är förutsägbart och bundet till tid och plats. I LP14 finns det inga bestämmelser som gör att det ämnesöverskridande samarbetet skulle vara bundet till en viss tid eller plats. Den enda begränsningen är att alla elever bör få möjlighet att ta del av helhetsskapande undervisning minst en gång per läsår (Utbildningsstyrelsen, 2014). Med det som bakgrund kan man argumentera för att det inte handlar om en påtvingad kollegialitet. (Hargreaves, 1998, s. 208.)

Det obligatoriska deltagandet gör samarbete till en påtvingad kollegialitet (Hargreaves 1998, s. 208), vilket också beskrivs i läroplanen. Det är ett obligatoriskt deltagande, som ska utföras minst en gång varje läsår. Det obligatoriska deltagandet kan tolkas som en påtvingad kollegialitet, men som en ”mjukare” version av påtvingad kollegialitet, eftersom lärare kan bestämma när de väljer att samarbeta.

Påtvingad kollegialitet är när lärare ”övertalas” att samarbeta sinsemellan av en högre instans. Ett ämnesöverskridande samarbete kan då, enligt Hargreaves (1998, s. 207–209), fungera som administrationens förlängda arm in i undervisningen och upplevas som ett påbud och inte en inbjudan. Om lärare uppfattar samarbetet som obligatoriskt, kan det tolkas som en påtvingad kollegialitet. Pietarinen et al. (2017) skriver att framgångsrikt implementerade reformer kräver nyskapande idéer för att förvandla reformens målsättningar till funktionsdugliga pedagogiska verktyg. I det fallet får rektorer en central roll.

En påtvingad kollegialitet är bunden till en bestämd tid och plats och är en topp- och bottenstyrd åtgärd. Om lärares samarbete består av exempelvis mentormöten är det ett konstruerat samarbete och inte en påtvingad kollegialitet (Hargreaves 1998, s. 208). Det ämnesöverskridande samarbetet är i detta fall inte bundet till tid eller plats, utan lärare får bestämma när och hur samarbetet genomförs, så länge det görs minst en gång per läsår (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 32–33).

Förutsägbarhet är målet för en påtvingad kollegialitet. Detta kan aldrig garanteras, men kontrollerad målsättning och bestämda tider och platser är verktyg för att öka förutsägbarheten i

lärares arbete. Påtvingad kollegialitet blir ett säkert administrativt samarbete och förändrar öppet och spontant samarbete till ett fastställt, administrativt och konstruerat samarbete (Hargreaves 1998, s. 208). Genom att begränsa lärares valmöjligheter med ämnesöverskridande samarbete blir förutsägbarhet en följd. Detta eftersom det måste finnas minst ett mångvetenskapligt lärområde varje läsår. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31–32). Det går också att hävda att förutsägbarhet inte förekommer. Även om en helhetsskapande undervisning kommer att ske varje år, finns det inga andra indikationer för att det skulle vara förutsägbart. Lärare får själva välja var, hur och när de vill samarbeta. Skulle lärare välja att inte samarbeta över ämnesgränserna, finns det inte någon övervakning eller kontroll för att se till att samarbetet faktiskt blir gjort. Rektorer som ledare över skolan får en viktig roll att överse att de nationella målen nås på en lokal nivå. (Soini et al., 2016.)

Samarbetet behöver dock inte kännas påtvingat, utan samarbetet beror på lärares attityder till det påbjudna samarbetet. Lärares attityder påverkas i sin tur mycket av rektorsers förmåga att motivera ämneslärare och hur helhetsskapande undervisning implementeras (Vangrieken et al., 2017, s. 304–305). Det innebär att rektorer har en fundamental roll i implementeringen av helhetsskapande undervisning.

Ämnesöverskridande samarbete kan ses som ett hot mot lärares autonomi, och i den kontexten kan samarbetet inte ses som en inbjudan till autonomi och innovation utan som Utbildningsstyrelsens byråkratiska påbud. Denna policy, om än välmenad, kan utvecklas till en problematik om lärare känner att de blir tvingade till att samarbeta och upplever att de förlorar sin professionella autonomi. Detta kan också leda till att genuin innovativ undervisning förändras till en strängt koordinerad undervisning. Lärares roll kan förminska om den nationella policyn blir påträngande. Det blir också svårare för rektorer att implementera en undervisningsreform om ämneslärare upplever att det ämnesöverskridande samarbetet känns påtvingat och påträngande. (McGinity, 2015, s. 70; Hargreaves, 2004, s. 147–150.)

### **3.4 Sammanfattning**

Tidigare har lärarkulturen varit individcentrerad i årskurserna 7–9, men med kravet på helhetsskapande undervisning är den nya visionen att lärarkulturen ska bli mer kollegial. Finland



har en professionaliserad lärarkultur, vilket innebär att ämneslärare tidigare har haft en omfattande frihet i hur de undervisar och vilket undervisningsunderlag de använder.

Professionalism kännetecknas också av undervisningens värde och av en positiv utbildningskultur. Betygutdelningar associeras ofta med offentliga evenemang där familj, vänner och bekanta möts. En annan orsak till Finlands höga nivå av professionalism är lärar- och rektorsyrket i sig själva, eftersom det är eftersträvangsvärda yrken. I Finland anses personer inom utbildning vara viktiga personer i samhället, vilket bidrar till en ökad professionalism.

De-professionalisering ses som en motsats till professionalism. Medan en lärare med hög nivå av professionalism har stor valfrihet när det kommer till undervisning, har en de-professionaliserad lärare mindre valfrihet och blir mer centralt styrd av rektorer och högre instanser. Den helhetsskapande undervisningen kan ses som ett inskränkande av den professionalismen, eftersom ämneslärare måste samarbeta över ämnesgränserna, vare sig de vill det eller inte. Det är viktigt att poängtera att det handlar om en ”mjuk” version av de-professionalisering.

Lärarautonomi är ett begrepp som kan delas in i tre olika kategorier, enligt Frostenson (2015). De kan delas in i allmän professionell autonomi, kollegial professionell autonomi och individuell autonomi. Allmän professionell autonomi inbegriper lärarens professionella arbete, vilket kan innebära organisering av skolan, ideologidiskussioner och hur mycket autonomi lärare har i sitt eget klassrum. Den kollegiala autonomin är lärarkollegiets gemensamma autonomi och den definieras som möjligheten att påverka utbildningsmöjligheter på en lokal nivå. Den individuella autonomin beskriver lärarens möjligheter till valfrihet gällande undervisningsmaterial och pedagogiskt undervisningssätt.

Den helhetsskapande undervisningen skapar en spänning mellan kollegial autonomi, allmän professionell autonomi och individuell autonomi. Ämneslärare får inte välja om de vill samarbeta, vilket kan upplevas som inskränkande av deras allmänna professionella autonomi. Ämneslärarens individuella autonomi påverkas också av detta, eftersom ämneslärare kan behöva planera och undervisa gemensamt. Detta skulle betyda ökad kollegial autonomi, vilket ämneslärare kan känna sig utmanande, eftersom ämneslärare ofta kännetecknas som individualistiska och isolerade.

Om ämneslärare känner sig "tvingade" till att samarbeta, kan man beteckna det som en påtvingad kollegialitet. En påtvingad kollegialitet kännetecknas av fem faktorer, vilka är *administrativ reglering, obligatoriskt deltagande, implementering, bestämda tider* och *förutsägbarhet*. Om dessa kriterier uppfylls, handlar det om påtvingad kollegialitet. Påtvingad kollegialitet definieras av ofrivilliga, obligatoriska bestämmelser som bestäms av en högre instans. I den helhetsskapande undervisningen framkom vissa av dessa faktorer. Påtvingad kollegialitet framkom inte lika utpräglat som Hargreaves beskriver det, utan som en "mjukare" version, eftersom det fanns några faktorer som framkom i en mindre grad.

## 4 Metodredovisning

### 4.1 Preciserade forskningsfrågor

De forskningsfrågor som jag kommer att beskriva i denna avhandling är följande:

- 1) Hur uppfattar rektorer Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete till något obligatoriskt för ämneslärare?
- 2) Hur uppfattar rektorer sin roll som ledare i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?
- 3) Hur uppfattar rektorer att ämneslärare ser på detta krav på ämnesöverskridande samarbete?
- 4) Vilka utmaningar upplever rektorer kan uppstå i samband med implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?

Dessa forskningsfrågor inbegriper rektorsers uppfattningar kring den nationella nivån, det egna rektorskapet som ledare och ledd samt hur rektorer uppfattar hur detta påverkar ämneslärare i deras arbete. Av den orsaken är det viktigt att undersöka den första, andra och fjärde pedagogiska ordningens ledarskap samt vilka utmaningar som rektorer uppfattar sker i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete.

### 4.2 Fenomenografi som forskningsansats

Undersökningen som görs i denna avhandling är av kvalitativ natur och Larsson (2011, s. 7) beskriver en kvalitativ metod som hur något karaktäriseras eller gestaltas. Det unika som därmed görs i kvalitativa undersökningar är att undersöka egenskaperna i ett speciellt fenomen. Det centrala målet med kvalitativa studier är att söka kategorier, beskrivningar och modeller som bäst beskriver ett specifikt fenomen eller sammanhang i omvärlden. En gren av den kvalitativa metodologin är fenomenografi. Fenomenografin har gjorts som ett svar på forskningsproblem som uppkommit inom pedagogiken. Denna metodansats är empiriskt grundad eftersom den gör ett försök till att analysera och beskriva intervjuer som intervjuaren gjort. (Larsson, 2011, s. 7–10.)

Som forskningsansats i denna avhandling används fenomenografi. Fundamentalt i denna kvalitativa ansats är skillnaden ”mellan hur något *är* och hur något *uppfattas* vara” (Larsson, 2011, s. 12). Larsson (2011, s. 12–13) beskriver två olika perspektiv: den första ordningens perspektiv och den andra ordningens perspektiv. Den första ordningens perspektiv är vad som ses som fakta och observeras utifrån. Den andra ordningens perspektiv är hur man upplever något. I den andra ordningens perspektiv åsidosätter man ”verkligheten” som utgångspunkt och använder istället medvetandet och medvetandeakter som utgångspunkt (Åsberg, 2001, s. 272). Ett exempel på detta är rektorernas uppfattningar kring utvecklandet av den nya läroplanen. Rektorer kan uppleva att den nya läroplanen inkräktar på deras arbete som ledare över skolan. Ur den andra ordningens perspektiv är det sant att rektorn upplever detta, men ur den första ordningens perspektiv behöver detta inte nödvändigtvis vara sant, då det inte finns fakta för att det skulle vara odiskutabelt korrekt.

Fenomenografin är en gynnsam metod att använda i två olika situationer. Den första är när beskrivningarna av kategorierna, alltså uppfattningarna, betraktas som slutresultatet. Den andra är när beskrivningen av kategorierna används för att beskriva förändringen i en grups uppfattning eller vid fördelningen av kategorierna av olika grupper (Larsson, 2011, s. 6–7).

### 4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Metod kan vara ett oklart och vagt begrepp. Metod, ur ett grundläggande perspektiv, är ett tillvägagångssätt. Det innebär att det är ett verktyg för att komma från en plats till en annan. Ur ett undersökningsperspektiv är metoden det som används då man vill få fram data. (Åsberg, 2001, s. 271–272.)

Olika forskningsansatser kan ha samma metod och därför kan metod som begrepp vara oklart. Hermeneutiska, etnografiska, fenomenologiska och fenomenografiska undersökningar kan alla använda sig av samma metod, exempelvis intervjuer. Det som skiljer dem åt är inte metoden, hur man samlar in data. Det väsentliga blir istället vilken kunskap som är eftersträvarsvärd, vilket gör det till ett epistemologiskt övervägande mer än en metoddiskussion. (Åsberg, 2001, s. 271–272.)

Data som samlas in vid kvalitativa metodansatser kan vara av olika slag. Vanliga metoder är bland andra observationer, enkäter, fokusgrupper och uppsatser. Den vanligaste metoden inom fenomenografin är dock intervjuer, något som även används i denna avhandling. Från ett fenomenografiskt perspektiv är det mest föredragna sättet att intervjua någon, eftersom det är det lättaste sättet att uppnå syftet, att undersöka hur någon upplever ett specifikt fenomen. (Larsson, 2011, s. 26–27.)

I denna avhandling kommer jag att använda mig av halvstrukturerade intervjuer. Larsson skriver att det är viktigt att ha en fast, grundläggande intervjustruktur som på ytan är mer löst konstruerad. Detta för att till en början leda in informanten på det ämne som intervjuaren vill undersöka och för att sedan gå djupare in på ämnet. Eftersom syftet är att få fram informantens uppfattning, ger låsta frågor inte nödvändigtvis det utrymme som informanten behöver för att beskriva hur personen uppfattar det specifika fenomenet. (Larsson, 2011, s. 27–28.)

Frågorna som ställs får en viktig roll i intervjun. I traditionell intervjuteknik är det viktigt att inte ställa ledande frågor. Larsson (2011, s. 28) hävdar att detta, ur en radikal synvinkel, inte är möjligt. Som intervjuare är det viktigt att sträva efter att inte onödigt påverka informanten i någon viss riktning. Hur påverkbara informanterna är beror på hur stor kunskap de har om ämnet de intervjuas om. Exempelvis bör inte en rektors åsikter påverkas nämnvärt av frågor som i någon grad kan vara ledande.

Skapandet av intervjufrågorna är en vital del av undersökningen. Det är viktigt att frågorna är korta och enkla att förstå. Kvale och Brinkmann (2014, s. 150–151) poängterar att en inledande fråga är speciellt viktig, då den för in informanten på området. Uppstår förvirring eller oklarhet i den inledande frågan finns det en stor risk att svaret inte motsvarar frågan.

Efter att ha ställt de inledande frågorna, är det viktigt att engagera sig och aktivt lyssna på svaren. Aktivt lyssnande är viktigt för att kunna ställa andrafrågor. Kvale och Brinkmann (2014) definierar ”andrafrågor” som uppföljande frågor på de inledande frågorna i en intervju. Andrafrågor är viktiga att kunna ställa och borde motsvara det sociala sammanhanget. Det är i detta skede som ett aktivt lyssnande blir fundamentalt. Oförmåga att aktivt lyssna kan resultera i att intervjuaren missar viktiga poänger som kan vara viktiga för avhandlingens syfte. Kvale och Brinkmann (2014, s. 154–155) påpekar att en intervju är flytande och oklar och därför finns det

ingen manual till ställandet av andrafrågor, vilket betyder att det inte finns en "rätt" fråga för en specifik situation utan det är den sociala kontexten som avgör.

## 4.4 Val av informanter

Rektorer i Svenskfinland är målgruppen för denna avhandling och faktorer såsom geografiska och socioekonomiska bör inte påverka resultatet, eftersom resultatet bör bli relevant oavsett varifrån informanterna kommer. Eftersom läroplanen är ett nationellt dokument som tolkas olika på lokal nivå, bör geografiska och socioekonomiska faktorer inte påverka undersökningens resultat.

Vid valet av informanter är det viktigt att ha personer som är insatta i ämnet ifråga och som kan relatera till området (Trost, 2010, s. 137–139). I enlighet med detta medföljer vissa kriterier för att kunna delta i en intervju för denna avhandling. Personerna som intervjuas ska vara rektorer i en skola under perioden som den nya läroplanen har implementerats. Den nya läroplanen togs i bruk 1.8.2016 och rektorerna ska ha arbetat i skolan någon gång sedan dess. På grund av ett begränsat urval har jag valt att inte redovisa någon bakgrundsinformation om rektorerna, då deras anonymitet kan riskeras av sådan information.

Eftersom urvalet är begränsat, skickade jag förfrågningar till många rektorer i Österbotten och Satakunta. Många rektorer hade inte möjlighet att delta, men jag fick ett tillräckligt stort deltagarantal av rektorer för att kunna göra undersökningen. Efter att ha intervjuat sex rektorer, upplevde jag att det blev en tillräcklig variation i svaren.

## 4.5 Genomförande och analys av undersökningen

När frågorna till intervjuerna skapades, var det med syftet att undersöka hur rektorer uppfattar sin roll som ledare i förhållande till ett visst fenomen, i detta fall den helhetsskapande undervisningen. Av den orsaken undersökte jag faktorer som påverkar rektorer och deras arbete och kom fram till fyra huvudfrågor.

Den tre första frågorna behandlar den hierarkiska strukturen i utbildningssystemet och här kom jag fram till tre huvudsakliga grupper som påverkar rektors arbete, med avseende på den helhetsskapande undervisningen. Den nationella nivån är den instans som har skapat de

bestämmelser som finns i läroplanen, och av den orsaken fann jag det centralt att ställa frågor kring den nationella nivån (Utbildningsstyrelsen). Den andra gruppen som påverkar rektorer är rektorerna själva. I den intervjufrågan ville jag undersöka hur rektorer uppfattar sitt ledarskap i förhållande till ett visst fenomen. Jag var inte intresserad av rektors ledarskap på en allmän nivå, utan fokus ligger specifikt på den helhetsskapande undervisningen. Den tredje gruppen som påverkar rektors arbete är lärare. Det är lärare som undervisar på en praktisk nivå. Av den orsaken fann jag det viktigt att undersöka hur rektorer ser på lärares arbetssituation, då rektorer arbetar med lärare på en daglig basis.

Den sista intervjufrågan är en fråga som innefattar de tre första intervjufrågorna. I den intervjufrågan ser jag specifikt på rektors uppfattningar om utmaningar med implementeringen av helhetsskapande undervisning. Syftet med den frågan är att undersöka vilka utmaningar som kan finnas och var de förekommer. Eftersom utmaningarna kan ske på olika nivåer, kan svaren på denna fråga överlappa de tre tidigare intervjufrågorna.

Slutligen har jag en sammanfattande fråga, där rektorerna får nämna det som de tycker bör nämnas. Eftersom rektorer är bekanta med sitt eget arbete, förväntar jag mig att denna fråga gallrar bort eventuella frågor eller perspektiv som jag inte har tänkt på i mina intervjufrågor.

Själva intervjumanualen består endast av fem intervjuteman, utan några följdfrågor. Eftersom jag inte vet vad rektorerna kommer att svara, är det opraktiskt att skriva ner hypotetiska följdfrågor. Istället blir aktivt lyssnande viktigt för att kunna ställa lämpliga följdfrågor. Följdfrågorna används för att få ett större djup i hur rektorerna uppfattar de olika forskningsfrågorna.

Analysen av intervjuerna har sju olika steg som redovisas här. Det första steget i en fenomenografisk undersökning är att bekanta sig med materialet (i detta fall intervjuerna med rektorerna). Det innebär att man läser materialet utan att gå på djupet eller markera något speciellt. I steg två påbörjas själva analysen och den kallas för kondensation. Här är målet att urskilja de mest signifikanta och betydelsefulla uttalandena för att få en tydligare överblick över hela materialet, i detta fall de halvstrukturerade intervjuerna med rektorerna. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 122–127.)

Under det tredje skedet jämförs de olika uttalanden från materialet. Målet med detta steg är att hitta likheter och skillnader i personernas uppfattningar av fenomenet. En utmaning här är att

inte klumpa ihop synonyma uttryckssätt, utan att gå in på djupet i analysen. Ibland kan liknande meningar betyda olika saker för informanterna, vilket gör det viktigt man ser förbi ytliga kommentarer och försöker tolka materialet på ett ingående sätt. Under det fjärde steget grupperas de funna skillnaderna och likheterna. Det innebär att man kategoriserar likheter och skillnader man hittat mellan olika grupper för att försöka relatera dem till varandra. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 129.)

I det femte steget ska kategorierna artikuleras. Det innebär att man försöker hitta essensen i de olika kategorierna. Det viktiga för forskaren är att bestämma var gränserna mellan olika uppfattningar ska dras, hur stor en kategori kan vara utan att behovet att skapa en ny kategori. Det är vanligt att man gör steg fyra och fem flera gånger för att se till att kategorierna har "satt sig". (Fejes & Thornberg, 2015, s. 129–130.)

Steg sex är att namnge kategorierna. Genom namnskapandet framträder också det viktigaste i materialet. Beteckningen är vanligtvis relativt kort och fångar "känslan" i kategorin. Det sjunde och sista steget kallas den kontrastiva fasen. I detta steg jämför man de olika kategorierna mot varandra. I jämförelsen kan man ta reda på om man kan föra samman kategorier eller utöka kategorier. Vanligtvis för man ihop kategorier för att skapa större kategorier (Fejes & Thornberg, 2015, s. 130–131.)

## **4.6 Trovärdighet, reliabilitet, validitet och etik**

I kvalitativa analyser blir trovärdighet en viktig faktor. Ur ett fenomenografiskt perspektiv är målet att undersöka informanternas uppfattning. I tolkandet av intervjuerna kan intervjuarens förkunskaper och uppfattningar påverka slutresultatet och det är därför viktigt att ha en öppen och tolkande karaktär. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 259–260.)

Kvale och Brinkmann (2014, s. 266–270) skriver att en validering av en undersökning är att kontrollera, att ifrågasätta och att teoretisera. Att kontrollera innebär att kritiskt granska analysen genom att motverka selektiv perception och snedvriden, egocentrisk tolkning. Genom att kontrollera och bedöma rimligheten av analysen mot andra perceptioner av samma handling eller fenomen, blir tolkningen mer validerad om den överensstämmer med tidigare empiriska belägg.



I ett försök att fastställa validitet – ”det vill säga om en undersökning undersöker vad den försöker undersöka” – går syfte och innehåll före frågorna om själva metoden. Genom att ifrågasätta intervjutexter kan man få fram flera frågor och svar på hur texten bättre kan valideras. Frågor som ”Vad?”, ”Hur?” och ”Varför?” väcker frågan om något verkligen är vad det utger sig för att vara, skriver Kvale och Brinkmann (2014, s. 270). Eftersom intervjuerna sker på en fenomenografisk grund är ”Hur?” och ”Vad?”-frågorna lämpligast då för många ”Varför?”-frågor kan leda till en intellektualiserad intervju som för tankarna till muntliga examensförhör, vilket inte är syftet med fenomenografiska intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 270–272.)

Den sista formen av validering som Kvale och Brinkmann (2014, s. 271) beskriver är att teoretisera. De metodologiska frågorna om validering väcker även teoretiska frågor om fenomenet som undersöks. I en intervju där informanten konstant byter åsikt behöver det inte automatiska betyda att intervjun är undermålig. Det kan handla om intervjuarens förmåga att få fram nyanser som informanten nödvändigtvis inte tänkt på. Svårigheterna att validera kvalitativ forskning behöver inte ses som en svaghet, utan istället som ett ifrågasättande av den sociala verkligheten i sin sammansatthet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 271–272.)

## 5 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultaten från intervjuerna. Resultaten blev uppdelade i olika kategorier, som kan ses nedan. I varje kategori finns ett antal citat, som belyser hur rektorerna uppfattar de olika temana. Vissa kategorier delas in i underkategorier, då rektorerna uppfattade vissa frågor på ett liknande sätt, men baserat på olika orsaker. Ett exempel är första temat, där många av rektorerna uppfattade påbudet av ämnesöverskridande samarbete som positivt, men av olika orsaker. Några av rektorerna anser att tvång gör det lättare att implementera, medan andra rektorer uppfattar det som ett resultat av samhällets utveckling. I Figur 3 visas resultaten. De resultat som är skrivna i röd text är de svar som förekom mest i sin kategori.

Figur 3. Intervjuundersökningens resultatkategorier.

<b>Rektorsers uppfattningar kring obligatoriskt, ämnesövergripande samarbete.</b>	1. Positivt med ämnesöverskridande samarbete 2. Begränsande 3. Tidskrävande förändringsprocess	1.1 Positivt tvång 1.2 Samhällets utveckling 1.3 I samklang med rektorns pedagogiska grundsyn
<b>Rektorsers uppfattningar kring hur de ser sig själv som ledare i implementeringen av ämnesövergripande samarbete.</b>	1. Skapa ramar för ämneslärare 2. Rektor som en visionär 3. Rektor som ett professionellt stöd 4. Tidskrävande implementering 5. Påtvingad styrning 6. Kommunala bildningsväsendets ledarskap	
<b>Rektorsers uppfattningar av hur ämneslärare ser påbudet av ämnesöverskridande samarbete.</b>	1. I konflikt med individualistisk ämnesläraridentitet 2. Utvecklingströtta 3. Tidskrävande arbete 4. Onaturligt samarbete 5. Positiv inställning 6. Ämneslärare blir styrda 7. Ämneslärare är inte utbildade för helhetsskapande undervisning	
<b>Vilka utmaningar uppstår i samband med den helhetsskapande undervisningen?</b>	1. Ämnesöverskridande samarbete strider mot skolans grundläggande struktur 2. Ämneslärares yrkeskompetens 3. Ekonomiska utmaningar	1.1 Konflikt med arbetsavtal 1.2 Schematekniska problem 1.3 Konflikt med ämneslärares läraridentitet 1.4 Utmaningar med tidsresurser

## 5.1 Hur uppfattar rektorer Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete till något obligatoriskt för ämneslärare?

Detta kapitel behandlar den första forskningsfrågan om hur rektorerna uppfattar Utbildningsstyrelsens val att göra helhetsskapande undervisning obligatoriskt för ämneslärare. Intervjuerna resulterade i tre kategorier: *positivt med ämnesöverskridande samarbete*, *begränsande* och *tidskrävande förändringsprocess*. Positiva uppfattningar delades upp i tre olika underkategorier, *positivt tvång*, *samhällets utveckling* och *i samklang med rektorers pedagogiska grundsyn*. Vissa rektorer beskrev påbudet om ämnesöverskridande samarbete på flera sätt, vilket gör att rektorers uppfattningar kan ha flera dimensioner.

### 5.1.1 Positivt med ämnesöverskridande samarbete

I denna kategori redovisas rektorernas uppfattningar av Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete obligatoriskt. Fem av de sex rektorerna upplevde detta som positivt. De positiva uppfattningarna delas upp i tre olika kategorier. Dessa tre kategorier är *positivt tvång*, *samhällets utveckling* och *i samklang med rektorers pedagogiska grundsyn*.

#### *Positivt tvång*

Fyra av rektorerna beskriver det obligatoriska, ämnesöverskridande samarbetet som positivt, eftersom det är lättare att införa helhetsskapande undervisning när det är obligatoriskt. Det har funnits frivilliga uppmaningar tidigare, men det är något som inte har fungerat i tidigare läroplaner.

”Jag tycker det är bra. Det här, det har ju funnits i flera läroplaner och jag antar ju att man har kommit fram till det här beslutet därför att de tidigare, mera frivilliga uppmaningarna inte riktigt har uppfyllts.” – Rektor nummer 2

R2 upplever att det har varit utmanande att implementera helhetsskapande undervisning tidigare, då det inte har varit obligatoriskt. R2 tycker att det är lättare då det finns en högre instans som gjort helhetsskapande undervisning obligatorisk.

”Vi har haft försök till helhetsskapande undervisning tidigare i denna skola. Men det var en verksamhet som förföll eftersom det inte stod i läroplanen och eftersom att alla lärare tyvärr inte kan samarbeta.” – Rektor nummer 1

R1 säger att de har haft försök till helhetsskapande undervisning tidigare, men att ett sådant försök förföll eftersom det inte stod i läroplanen. R1 säger också att det var utmanande att få ämneslärare att samarbeta.

”Jo, jag menar, det är ju väldigt enkelt. Det står så här i läroplanen och så säger man åt lärarna att vi borde göra något sådant här och det där borde vara med.” – Rektor nummer 6

R6 beskriver att det är lättare att införa då det finns tydliga ramar för vad som konstituerar ämnesöverskridande samarbete. Det är lättare för en rektor att peka på läroplanens kapitel med helhetsskapande undervisning och säga vad som bör göras.

”Jag tror det är bra att man har det som ett visst måste, de blir ju annars lätt att man lämnar i samma banor, man förändrar sig kanske inte lika mycket om det inte finns ett visst tvång. Så jag ser inte det som något negativt.” – Rektor nummer 3

För pedagogisk utveckling tycker R3 att det är bra att det finns ett visst tvång. Utan ett tvång, är möjligheterna till pedagogisk utveckling mindre, enligt R3. Genom tvånget redogör rektorn för att ämneslärarna blir tvingade att pedagogiskt utveckla sin undervisning.

### ***Samhällets utveckling***

Tre av rektorerna beskrev samhällets utveckling som en orsak för varför ämnesöverskridande samarbete är positivt. Läroplanen formas av samhället och återspeglar samhället. Av den orsaken beskrev rektorerna det som positivt att läroplanen utvecklas som en följd av samhällets utveckling.

”Jag tycker det är en bra sak och det är ju nog något som beskriver samhället bättre idag, istället för att ringa in olika ämnen och områden. Jag tycker nog, ur ett vetenskapligt perspektiv, att man måste kunna se på ämnen bredare än vad man gör idag.” – Rektor nummer 6

R6 säger att ämnesöverskridande samarbete motsvarar samhället bättre idag och att det är viktigt att se bredare på ämnen samt att skapa helheter. Ett tankesätt som betonar helheter är mer i enlighet med hur samhället ser ut idag.

”Jag tror nog att det är bra, jag tror faktiskt det. Det blir kanske lite mer att göra, men vi har ännu en lång väg att vandra för att kunna göra ämnesintegration på ett smidigt sätt. Jag tror att vi är mer på väg mot en enhetlig skola istället för många olika skilda ämnen.” – Rektor nummer 3

R3 är av uppfattningen att det kommer att ta tid att utveckla helhetsskapande undervisning, speciellt om det anses mera tidskrävande i början. R3 säger också att skolan håller på att bli mera enhetlig, som betonar helheter och reducerar vikten på enskilda ämnen.

”Jag tycker att världen ser ut så här just nu, vi är tvungna att se över gränserna. Inte ser jag något dåligt med det. Bara det inte går för långt och helt suddar ut ämnena.”  
– Rektor nummer 5

R5 påpekar att läroplanen motsvarar samhället, vilket är positivt. Men samtidigt vill rektorn varna för att ämnena i skolan inte ska försvinna, utan att helheter och ämnesundervisning bör samexistera.

”Men med tanke på hur den nya läroplanen ser ut och hur det (samhället) kommer att se ut är det väldigt bra att ha erfarenhet av det ämnesöverskridande samarbetet, vilket gör att man är tvungen att tänka.” – Rektor nummer 1

R1 säger att med tanke på hur samhället ser ut och läroplanen har utformats, är det bra att ha erfarenhet av helhetsskapande undervisning.

### ***I samklang med rektorns pedagogiska grundsyn***

En rektor beskrev sin positiva inställning till ämnesöverskridande samarbete som ett resultat av att helhetsskapande undervisning är i samklang med rektorns pedagogiska grundsyn.

”Ja, jag tycker att det är positivt, jag understöder och brinner för den här helhetsskapande undervisningen, vilket inte alla gånger är så bra heller.” – Rektor nummer 2

Rektorn ifråga har varit med i den nationella läroplansprocessen och av den orsaken brinner för den helhetsskapande undervisningen. Rektorn säger också att det ”inte alla gånger är så bra”, eftersom många ämneslärare också upplever samarbetet som tidskrävande. R2 säger att helhetsskapande undervisningen är positiv eftersom det överensstämmer med rektorns egna pedagogiska grundsyn.

### **5.1.2 Begränsande**

Av de sex rektorerna upplevde en rektor att läroplanen begränsar rektorskapet. Hen ifrågasätter möjligheten till jämlik undervisning, med avseende på det ämnesöverskridande samarbetet.

”Ger vi eleverna jämlika möjligheter om vi jobbar med ämneshelheter under en hel period om elever i en annan skola bara har en vecka eller några temadagar? Där kan jag tycka att läroplanen begränsar oss en hel del.” – Rektor nummer 4

R4 uppfattar läroplanen och helhetsskapande undervisning som begränsande för elever, eftersom någon skola kanske bara har en temadag medan R4:s skola har ämneshelheter som sträcker sig över en längre period.

### **5.1.3 Tidskrävande förändringsprocess**

Denna kategori redovisar resultaten där rektorerna poängterar att läroplansreformer tar tid att utveckla och att det är viktigt att ge pedagogiska utvecklingsprocesser tid att implementeras och utföras på ett smidigt sätt.

”Men det är viktigt att ha de här beröringspunkterna mellan olika ämnen och hitta helheter där, och det är en process som måste få ta tid. Efter en tid faller pusselbitarna mer på plats, vi inte ska göra allting på en gång.” – Rektor nummer 5

R5 påpekar att det är viktigt att inte göra allting på en gång, utan ge ämneslärare och skolan tid att utveckla ämnesöverskridande samarbete över en längre period. Det är viktigt för ämneslärare

att hitta sätt att samarbeta och skapa temahelheter och tålamod är ett viktigt verktyg i den utvecklingsprocessen.

”Man kan ju inte heller mitt i allt bara säga ”pang-bom”, nu måste ni göra såhär, utan det är ju så med all utveckling att man måste liksom bygga upp det sådär småningom.” – Rektor nummer 1

R1 säger att det är viktigt att ge utvecklingen tid och inte införa alla aspekter av läroplansreformen på ett snabbt och onaturligt sätt.

”Lärrarrollen i Finland är så befast med gamla folkskollärare... alla tror ju att skolan är likadan som när de gick i skolan. Så den här utvecklingen måste få ta tid också, tycker jag.” – Rektor nummer 2

R2 säger att ämneslärare inte är vana med helhetsskapande undervisning och den kollegiala lärarkultur som ämnesöverskridande samarbete skapar. Det är därför viktigt för rektorer att ge ämneslärare tid att bekanta sig och utveckla en naturlig utvecklingsprocess, med avseende på helhetsskapande undervisning.

## **5.2 Hur uppfattar rektorer sin roll som ledare implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?**

I denna kategori beskriver rektorer hur de ser på sin egen roll som ledare över implementeringen av helhetsskapande undervisning. Rektorerna beskriver sig och sitt ledarskap på olika sätt, vilket gjorde att intervjusvaren resulterade i sex kategorier. Dessa kategorier är följande: *Skapa ramar för ämneslärare*, *Rektorn som en visionär*, *Rektorn som ett professionellt stöd*, *Tidskrävande implementering*, *Påtvingad styrning* och *kommunala bildningsväsendets ledarskap*.

### ***Skapa ramar för ämneslärare***

Tre av rektorerna som intervjuades beskrev att en viktig aspekt av rektorskapet kring implementeringen av ämnesöverskridande samarbete var att skapa ramar och låta ämneslärarna planera, utföra och utvärdera sitt arbete inom dessa ramar.

”Jag har gett ramarna, men jag har inte styrt planeringen eller innehållet... Vi har också strävat efter att utveckla och minska det här extra arbetet (planeringen av helhetsskapande undervisning).” – Rektor nummer 4

R4 säger att hen har gett klara ramar utan att styra planeringen eller innehållet. Rektorn skrev att det har varit tidskrävande, vilket har lett till att ett mål är att minska ämneslärarnas arbetsmängd kring planeringen och utförandet av det ämnesöverskridande samarbetet.

”Nog är jag ganska involverad, de här temaområdena som vi hittills har använt har väl jag till stor del kommit på. Men jag tycker att jag inte är specifikt med i något ämne, utan det är mer frågor i större allmänhet.” – Rektor nummer 3

R3 säger att ämneslärarna får jobba inom de ramar som rektorn har skapat. Rektorn har skapat temaområdena och de allmänna riktlinjerna, men låter ämneslärarna planera och utföra den helhetsskapande undervisningen inuti dessa ramar som R3 har förmedlat.

”Jag har skapat ramarna åt lärarna och låtit dem sköta planeringen och utförandet, vi har haft övergripande teman.” – Rektor nummer 2

R2 uppfattar sin roll som rektor på ett liknande sätt som R4, där rektorn skapar ramar och låter ämneslärarna jobba med helheterna inom dessa ramar.

### ***Rektorn som en visionär***

I denna kategori identifierar rektorerna sig som visionärer, där huvudsyftet med deras ledarskap är att förmedla sin vision åt ämneslärarna och få dem att jobba mot samma mål. Tre av rektorerna upplevde sig som en visionär i sitt ledarskap.

”Då försöker jag få in de här olika förutsättningarna och möjligheterna. Jag går inte in på smådetaljer och säger, gör så här och så här. Det bästa sättet är att man förmedlar sin vision så de ser att detta är ett bra sätt att göra det på.” – Rektor nummer 6



R6 beskriver sitt ledarskap som att identifiera förutsättningar och målsättningar och därefter förmedla sin vision. Rektorn påpekar också att hen inte styr på en mikronivå, utan låter ämneslärarna utveckla temahelheterna.

”Det kommer ganska naturligt, men det krävs ju att någon sparkar igång det hela. Man måste se om man kommer till en sådan punkt, och jag tycker man som rektor ska inspirera och skapa visioner och efter det ser man ganska snabbt vilka lärare som fastnar för det och vilka lärare som är relativt ointresserade.” – Rektor nummer 5

För R5 är det viktigt att inspirera och skapa visioner för att kunna avgöra vilka ämneslärare som tycker att det är en bra vision och vilka som är ointresserade. Rektorn säger att det är viktigt att kritiska röster hörs, för att kunna utveckla temahelheter med alla ämneslärares stöd.

”Att få alla att dra åt samma håll. Idéer finns nog, men alla tänker på lite olika vis och att få alla att dela vision är en utmaning. Våldigt mycket individualister och att få alla att dela mål är nog kanske den största utmaningen.” – Rektor nummer 3

R3 säger att det är viktigt att kunna förmedla sin vision, speciellt i årskurserna 7-9, då ämneslärare traditionellt är individualister. Då fungerar rektorn både som en visionär och en förmedlare mellan olika viljor inom lärarkollegiet.

### ***Rektorn som ett professionellt stöd***

Under denna kategori ser rektoreorna sig själva som ett stöd och mentor för lärarna. I det avseendet är det viktigt att stödja, kommunicera och lyssna på ämneslärare för att hjälpa dem professionellt.

”Så, jag menar, det som jag tror är jätteviktigt idag i det här sammanhanget (helhetsskapande undervisning) också är att man kan stöda och styra, eller styra och stöda, vilken ordning du vill.” – Rektor nummer 1

R1 upplever att det är viktigt att stödja och styra lärare i deras undervisning av ämnesöverskridande samarbete.

”Där gäller det ju att som rektor vara lyhörd och hela tiden vara engagerad. Man kan inte sätta sig på kontoret och stänga dörren. Man ska hela tiden vara med och kommunicera, vara öppen, går med på lektioner, vara med på planeringen.” – Rektor nummer 5

R5 säger att det är viktigt att stöda lärare genom att vara lyhörd och engagerad. Det är också viktigt att rektorn är anträffbar och deltar i de flesta aspekter av ämneslärares vardagliga jobb, för att bättre kunna motivera och stöda ämneslärare.

### ***Tidskrävande implementering***

För två av rektorerna är deras arbete kring ämnesöverskridande samarbete tidskrävande. Det gör att det inte finns den tid som krävs för att kunna göra ämnesöverskridande samarbete på ett optimalt sätt.

”Det är mycket administrativt som har kommit, så det har varit helt galet. Det är något som tar bort tid från det pedagogiska arbetet. Det är brist på tid för reflektion och pedagogiskt utvecklingsarbete. Och det är något som det borde finnas tid för.” – Rektor nummer 5

R5 säger att dennes administrativa arbete har tagit så pass mycket tid att de har svårt att hinna pedagogiskt utvärdera och reflektera över utvecklingsprocessen av ämnesöverskridande samarbete.

”De har ju suttit och planerat tillsammans på schemalagd tid och man behöver lägga tid åt sidan för planering. För när vi har lärare från två stadier är det mera invecklat. Det här är mycket lättare att göra i en liten skola. Men har man en stor skola, där lärare är från flera stadier, så hinner man inte... Det är hopplöst att hitta tid för lärare om inte rektorer schemalägger tid åt lärare. Att bara hitta en tid kan bli svårt, om nästan inte omöjligt.” – Rektor nummer 2

R2 säger att planera och schemalägga tid åt ämneslärare är en tidskrävande process som gör det svårt för ämneslärare att samarbeta. R2 påpekar att speciellt i en stor skola är det svårt att spontant göra någon typ av samarbete på grund av tidsbrist. För rektorer blir detta en

tidskrävande och svår process, eftersom ämneslärare inte spontant kan samarbeta, utan all planering behöver schemaläggas.

### ***Påtvingad styrning***

Under denna kategori redovisar rektorerna sitt ledarskap som framträdande. Rektorerna säger att de måste styra väldigt mycket, ur vilket det uppstår en negativ reaktion från såväl ämneslärare som rektorerna själva.

”Sen borde en viss typ av fortbildning erbjudas för att få ämnesöverskridande samarbete att gå ihop. Då det inte finns någon sådan fortbildning, blir det rektorns stygga roll att tvinga fram det här samarbetet. Då vet vi att ett samarbete som inte är naturligt, oftast inte leder till något positivt.” – Rektor nummer 4

R4 skriver att det bör erbjudas någon kompletterande fortbildning för att göra ämneslärare mer införstådda i det ämnesöverskridande samarbetet. När det inte finns, måste rektorn ”tvinga” fram ett samarbete, vilket rektorn upplever som utmanande. Rektorn upplever också att samarbetet troligtvis också blir negativt, eftersom rektorn ”tvingar” ämneslärarna att samarbeta.

”Det har känts jobbigt för våra lärare är att jag har styrt väldigt mycket. Jag har gett ramar, ett sätt att göra det, men lärarna har ju fritt fått planera allt inuti. Så det är en hybridmodell, att det är både topp- och bottenstyrt på något sätt.” – Rektor nummer 2

R2 beskriver sitt ledarskap som väldigt styrande, vilket lärare har upplevt att har känts jobbigt. R2 för också fram en nämnvärd poäng i hur ämnesöverskridande samarbete sker i deras skola. Lärare får bestämma själva hur helhetsskapande undervisning ska genomföras, men det sker inom de ramar som rektorn har förmedlat. R2 beskriver deras process som en ”hybridmodell” mellan en toppstyrd och bottenstyrd modell, vilket innebär att lärare får en viss frihet inom vissa ramar.

### ***Kommunala bildningsväsendets ledarskap***

En av rektorerna beskriver sig själv som mycket styrd av kommunala bildningsväsendet. För de andra rektorerna nämndes i huvudsak den nationella läroplanen som styrdokument, men för R6 är det den tredje ordningens pedagogiska ledarskap som har haft en vital roll.

”Jag måste inflika att i vår kommun är det bildningsdirektören som spelar en stor roll. Det är en väldigt stor skillnad mellan olika kommuner, men i vår kommun så tar bildningscentralen en väldigt stark roll och dikterar det ganska hårt och ger riktlinjer, gör så här och gör så där.” – Rektor nummer 6

R6 beskriver hur det kan variera hur läroplansutvecklingen utförs och i deras kommun spelar bildningsdirektören en stor roll. Det innebär att den lokala läroplanen skrivs på en högre instans och rektorn inte kan sätta lika stor prägel på den lokala läroplanen. Därför blir rektorns ledarskap begränsat av bildningsdirektören.

”Läroplansprocessen gick till på det sättet att det dikterades från bildningscentralen att LP14 skrevs så här och att den ska vara exakt såhär, på både finska och svenska sidan... Men det måste jag säga är att vår läroplan blev väldigt lyckad med avseende på det.” – Rektor nummer 6

Med avseende på den helhetsskapande undervisningen, blev utvecklingsprocessen väldigt lyckad. Både rektorn och ämneslärarna i skolan efterlyser mer samarbete. Även om rektorns ledarskap blir begränsat av bildningsdirektören, blev utvecklingsprocessen av helhetsskapande undervisningen lyckad.

### **5.3 Hur uppfattar rektorer att ämneslärare ser på detta krav på ämnesöverskridande samarbete?**

Under detta kapitel redovisas resultaten för hur rektorer uppfattar att ämneslärare ser på kravet med ämnesöverskridande samarbete. Resultaten delas in i sju olika kategorier: *I konflikt med individualistisk ämnesläraridentitet, Utvecklingströtthet, Arbetsdrygt arbete, Onaturligt samarbete, Positiv inställning, Ämneslärare känner sig styrda och Ämneslärare är inte utbildade för helhetsskapande undervisning.*

#### ***Konflikt med individualistisk ämnesläraridentitet***

Många av rektorerna tog fasta på det faktum att ämneslärare är ämnescentrerade och helhetsskapande undervisning står i konflikt med den individualistiska ämnesläraridentiteten. Av

sex rektorer, nämnde fyra av dem att ämnesöverskridande samarbete kan bli svårt i början av utvecklingen av ämnesöverskridande samarbete då ämneslärare gärna jobbar med enbart sitt eget ämne utan att samarbeta med andra ämneslärare.

”Ämneslärare är ämneslärare, med rötter djupt ner. ”Det här måste vi hinna gå igenom, det här är jätteviktigt!” är vanligt tänk hos ämneslärare. Att då börja samarbeta fast man har egna lektioner ända upp till öronen tas inte alltid emot så väl.” – Rektor nummer 5

R5 säger att ämneslärare är lärare med en stark bakgrund som individualister och fokuserar i huvudsak på sitt eget ämne. Att börja samarbeta över ämnesgränserna kan bli utmanande om alla ämneslärare egentligen är mera fokuserade på sitt eget ämne.

”Det är tyvärr så med lärarjobbet att det har varit väldigt mycket privat företagungsverksamhet. Det har varit jag och mig och mitt arbete och undervisning, att man går in till sitt klassrum och så stänger man dörren.” – Rektor nummer 1

R1 beskriver utmaningen med att implementera ämnesöverskridande samarbete och en kollegial lärarkultur med att ämneslärare gärna arbetar individuellt i sitt eget klassrum. Att omvandla tankesättet från en individuell lärarkultur mot en kollegial lärarkultur kan vara något som kräver en lång utvecklingsprocess.

”Jag tror nog att alla är positivt inställda till det här, på många vis är det nytt och hur man ska förverkliga det i praktiken, så där har vi ju kanske inte ännu hittat våra vägar, för om man tänker på ett högstadium är lärare väldigt ämnesbundna.” – Rektor nummer 6

R6 säger att utvecklingen kommer att ta tid, då det är en stor förändring för ämneslärare. Även om ämneslärare är positivt inställda, avviker ändå en kollegial lärarkultur från en individuell lärarkultur, som ämneslärarna är mera bekant med.

”Det har inte nödvändigtvis något med när man har börjat jobba, men det finns nog de som har svårt att bryta sig ur den traditionella lärarrollen.” – Rektor nummer 4

R4 säger att det inte är svårt att införa helhetsskapande undervisning från ett rektorsperspektiv. Men det är svårare att upprätthålla den helhetsskapande undervisningen från ett ämnesläraperspektiv, då ämneslärare gärna jobbar individuellt.

### ***Utvecklingströtthet***

Tre av rektorerna beskrev ämneslärare som utvecklingströtta. De upplever att ämneslärare inte får en möjlighet att utveckla en viss undervisning eller motsvarande, förrän nästa reform ska implementeras.

”På fältet (i skolan) önskar man ju nog att det kunde stanna upp lite med stora reformer, utan låta lärare undervisa en stund istället. Låta lärare ha en möjlighet till vardag i skolan.” – Rektor nummer 5

Lärare får ingen möjlighet till en vardag med det konstanta behovet av utbildningsreformer. Lärare får inte heller möjlighet att undervisa, utan måste implementera nya förändringar hela tiden, vilket gör att rektorer uppfattar ämneslärare som utvecklingströtta.

”Det är inte svårt att införa något nytt, det går nog bra, men det borde inte komma hela tiden. Folk är ganska trötta på att så fort en förändring är färdig, så kommer det en till.” – Rektor nummer 6

R6 anser att det inte är ett problem att införa nya undervisningsreformer, men det konstanta flödet av reformer är vad som gör ämneslärare utvecklingströtta och omotiverade.

”En del kan nog vara, om jag tänker på min generation, så tror jag nog ärligt talat att det kan finnas lärare som är lite utvecklingströtta. Det har kommit någonting nytt och så har man liksom accepterat det och börjat tänka om och börjar fatta vad det handlar om, så kommer det igen någonting nytt.” – Rektor nummer 1

R1 beskriver det faktum att speciellt äldre ämneslärare kan bli utvecklingströtta. Utvecklingen sker snabbt i dagens samhälle och många äldre ämneslärare kan ha svårt att hänga med i teknikens utveckling. Teknikens utveckling kombinerat med ett konstant föränderligt samhälle gör att många ämneslärare känner sig utvecklingströtta.

### ***Tidskrävande arbete***

Två av rektorerna beskrev ämneslärnarnas ämnesöverskridande samarbete som tidskrävande. Med tidskrävande arbete menar rektorerna att ämneslärnarna behöver mycket tid för att planera, utföra och utvärdera helhetsskapande undervisning.

”Så lärare har ju utvecklat det här otroligt mycket från det första året till det tredje året. Så fast jag är lite negativ just nu och ser mera problem, så har det ändå varit bra och vi har ju nått otroliga resultat och jättebra har det gått. Men sen är det ju det, som man borde börja fundera på om det är såhär arbetsdrygt för lärare, gör vi då någonting fel?” – Rektor nummer 2

R2 säger att trots att det har uppnåtts fina resultat och ämneslärare överlag har en positiv inställning, måste helhetsstudierna utvecklas. Detta eftersom det upplevs som väldigt tidskrävande och för ämneslärare är det inte en långsiktig arbetssituation.

”Jag tror nog att det är bra, jag tror faktiskt det. Det blir kanske lite mer att göra för lärarna, men vi har ännu en lång väg att vandra för att kunna göra ämnesintegration på ett smidigt sätt.” – Rektor nummer 3

R3 beskriver en liknande situation som R2. Även om det finns positiva aspekter i helhetsskapande undervisning, krävs det ännu en utveckling för att kunna minska arbetsmängden och göra det mera optimalt för både ämneslärare, elever och rektor.

### ***Onaturligt samarbete***

En av rektorerna påpekar flera gånger under sin intervju om hur det ämnesöverskridande samarbetet blir onaturligt och oäkta.

”Men i den här läroplanen kan vi inte längre förlita oss på vad som är ”roligt”, utan här måste vi lägga struktur på det (helhetsskapande undervisning) så att det blir en frustration för lärarna, absolut en frustration. De naturliga helheterna kommer inte att finnas.” – Rektor nummer 4

R4 påpekar att i deras skola blir det strukturerat och att det blir svårt att skapa ”naturliga helheter”, vilket i sin tur skapar en frustration bland ämneslärare.

”Nog får man en viss kollegialitet, ”vi i årskurs 8”, ”nu har vi gjort ett bra jobb” och sådär, nog finns det något gott där. Men nog är det någonting med strukturen som gör att det inte känns äkta.” – Rektor nummer 4

R4 nämner att det skapas en viss kollegialitet från ämnesöverskridande samarbete mellan ämneslärare, men rektorn påpekar att strukturen känns onaturlig.

”Lärare känner nog att det är stressande. Det är ett stressmoment eftersom lärare känner att samarbetet blir konstlat.” – Rektor nummer 4

Vid det tredje omnämnandet beskriver R4 samarbetet som konstlat, vilket utvecklas till ett stressmoment bland ämneslärare.

### ***Positiv inställning***

En av rektorerna redogör för ämneslärares åsikter kring det ämnesöverskridande samarbetet som positivt och utvecklande. Noterbart är att denna skola blir strikt styrd av det kommunala bildningsväsendet och är den enda skola som omnämner det ämnesöverskridande samarbetet som huvudsakligen positivt.

”Åtminstone de etablerade lärarna, ja. Men vi borde få mera helheter ännu, tycker jag. Det är liksom tal om att vi bör ha mera samarbete. Lärarna är positivt inställda.” – Rektor nummer 6

På frågan om ämneslärares inställning är åtminstone de etablerade ämneslärares inställning positiv. Både rektorn och ämneslärarna upplever att det borde förekomma mer samarbete.

”Det som lärare har lyft fram som har varit jättebra är att man har lärt sig känna sina kolleger på ett helt annat sätt och man har diskuterat pedagogik då man har planerat de här temana. Man har lärt sig nya sätt att undervisa och att tillrättalägga lärande.” – Rektor nummer 6

Utöver att ämneslärarna är positiva, har de även fått utbyta nya sätt att undervisa och haft pedagogiska diskussioner sinsemellan kring hur man kan utveckla olika typer av undervisning. Utöver det beskriver även R6 att det har skapats en kollegial arbetskultur där ämneslärare samarbetar och lär sig av varandra.



”Och det bästa är att lärare tycker att de sparar in på deras arbete. Lärarna har blivit tvungna att bekanta sig med varandras ämnen.” – Rektor nummer 6

Slutligen nämner också rektorn att denna typ av undervisning också minskar deras planeringstid, vilket denna rektor är ensam om att tycka. De andra rektorerna beskriver det som tidskrävande eller som neutralt, det vill säga att det påverkar tidsanvändningen varken positivt eller negativt. Rektorn förklarar att de minskar planeringstiden genom att ämneslärarna bekantar sig med andra ämnen inom temahelheter, vilket gör att de kan fokusera sin undervisning mot specifika ändamål.

### ***Ämneslärare känner sig styrda***

En av rektorerna upplever att ämneslärarna blir styrda och får begränsat med pedagogisk frihet.

Det är ju läroplanen som har bestämt det här... och en orsak till att det har känts jobbigt för våra lärare är att jag har styrt väldigt mycket.” – Rektor nummer 2

Läroplanen har skapat bestämmelserna och det har lett till att rektorn upplever sig styra ämneslärarna väldigt mycket.

”Lärare hamnar ju här i korsdrag, även om de inte vill ha mera förändringar, är det något som kommer att hända, oavsett om lärarna vill det eller inte. Hur man gör det är en annan sak, men förändringarna kommer oavsett.” – Rektor nummer 2

R2 fortsätter med att säga att det kommer många förändringar, vare sig ämneslärarna vill det eller inte. Rektorn säger att hur man tar sig an förändringarna kan spela en roll, men förändringarna är något som ämneslärare måste acceptera, vilket leder till att ämneslärarna hamnar i korsdrag.

### ***Ämneslärare är inte utbildade för helhetsskapande undervisning***

Två av rektorerna säger att de upplever att klasslärarförväntningar läggs på ämneslärare. Ämneslärare har inte fått utbildning i helhetsskapande undervisning, som är mera överensstämmande med klasslärarundervisning, där en klasslärare kan ha många ämnen och många olika klasser.

”Utmaningen blir en annan för ämneslärare i årskurserna 7-9. Dels passar det inte in i skolstrukturen och dels så är lärare som har fått sin examen för några år sedan inte beredda att jobba på det här viset, utan de är utbildade ämneslärare. Här kan jag tycka att man lägger klasslärarförväntningar på en ämneslärare som inte har utbildats för ett sådant syfte, om man ser på det riktigt krasst ur ett strukturperspektiv.” – Rektor nummer 4

Rektorn beskriver att ämneslärare inte är utbildade för att jobba över ämnesgränserna, vilket gör att det läggs klasslärarförväntningar på en ämneslärare, vilket årskurs 7-9 inte har strukturen för att utföra. Detta resulterar i att ämneslärare måste undervisa på ett sådant sätt som de inte är utbildade för.

”Och det kan jag tycka är något man missade när man processade fram läroplanen, eller så satt där mest lågstadielärare. För det systemet passar ju klasslärare. Och jag har varit både klasslärare och ämneslärare och jag vet att som klasslärare så jobbar man såhär. Som ämneslärare skulle jag inte ha gillat det här, jag vill ju ha mina ämnen. Hur ska jag kunna bedöma en elev i en helhet när jag är lärare i matte? Hur ska utvärdera eleven i eget ämne?” – Rektor nummer 5

R5 säger att läroplanen bortser från hur ämneslärare jobbar och upplever att det till och med kan ha varit ett misstag i utvecklingsprocessen av helhetsskapande undervisning, eftersom ämnesöverskridande samarbete strider mot hur ämneslärare tidigare traditionellt har jobbat. R5 för också fram problematiken om hur en individuell ämneslärare ska bedöma en elevs helhetsprestationer som inbegriper många olika ämnen.

## **5.4 Vilka utmaningar upplever rektorer kan uppstå i samband med implementeringen av ämnesöverskridande samarbete?**

I denna kategori redovisas rektorernas uppfattningar om utmaningar kring implementeringen av ämnesöverskridande samarbete. Ur materialet uppstod tre kategorier: *Ämnesöverskridande samarbete strider mot skolans grundläggande struktur*, *Ämneslärares yrkeskompetens* och

*finansiella utmaningar*. Den första kategorin delas upp i fyra underkategorier, som belyser på vilka sätt helhetsskapande undervisning strider mot skolans grundläggande struktur.

### **5.4.1 Ämnesöverskridande samarbete strider mot skolans grundläggande struktur**

I denna underkategori redovisas de utmaningar som rektorerna uppfattar som stridande mot skolans grundläggande struktur. Resultaten i detta kapitel kan anses som centrala, då rektorerna upplever att skolans grundläggande struktur strider mot helhetsskapande undervisning. Detta kapitel delas in i fyra olika kategorier: *Konflikt med arbetsavtal*, *Schematekniska problem*, *Konflikt med ämneslärares läraridentitet* och *Utmaningar med tidsresurser*.

#### ***Konflikt med arbetsavtal***

Under denna kategori redovisas rektorernas uppfattningar kring hur konflikter med arbetsavtal skapar utmaningar för implementeringen av helhetsskapande undervisning. Noterbart är att alla av rektorerna beskrev ämneslärares arbetsavtal som en utmaning.

”Frågan har ju uppstått i samband med detta, om inte lärare bör ha någon form av helhetsarbete? All annan skolpersonal har helhetsbaserat arbete, medan lärare har undervisningsskyldighet. Så vissa lärare har 18 timmar, någon annan har 22, är inte det lite knepigt? Annars blir frågan oftast densamma, ”vad får jag för det här?”

”Får jag ersättning för extratimmarna jag behöver vara här?” – Rektor nummer 1

R1 säger att ämneslärares arbetsavtal, som baserar sig på undervisningsskyldighet, är ett system som borde förändras. Eftersom helhetsskapande undervisning betonar enhetlighet och samarbete, blir ett system som baserar sig på undervisningsskyldighet motsägelsefullt. Rektorn beskriver vidare att ämneslärare förväntar sig och är berättigade till kompensation om de måste arbeta utöver de timmar de undervisar i klassrummet.

”Men då det kommer till utförandet av helheterna har vi ett avlöningssystem som grundar sig på undervisningsskyldighet. Kalle jobbar 19 timmar, Greta jobbar 24 timmar och Pelle 21 timmar. Att fördela ansvaret under en vecka blir mycket svårare, speciellt under en temavecka. Helt sådär praktiskt, så kan man inte lägga

det som temadagar och ha alla på jobb, utan här finns en avtalsbegränsning.” – Rektor nummer 5

Här belyser R5 samma utmaning med ämneslärares nuvarande arbetsavtal. Eftersom ämneslärares arbetsavtal baserar sig på undervisningsskyldighet, blir det utmanande att planera och utföra en temavecka. Rektorn nämnde speciellt ämneslärares skillnader i arbetstimmar, vilket skapar utmaningar i hur temadagar och temaveckor ska planeras. Alla lärare kan inte närvara samtidigt under en temahelhet, då det finns arbetsavtalsbegränsningar som måste tas i beaktande.

”Det som de upplever som problematiskt, eller som ett problem, är därför att man förväntar sig att lärarna ska samarbeta och våra arbetsavtal är inte uppbyggda för ett sådant sätt att samarbeta i skolorna.” – Rektor nummer 6

R5 påpekar att läroplanen förväntar sig ämnesöverskridande samarbete och att ämneslärares arbetsavtal inte stöder en sådan typ av samarbete och undervisning. Ämneslärare är berättigade till kompensation vid sådana tillfällen, vilket kommunen inte kan betala ut vid varje tillfälle när helhetsskapande undervisning planeras eller utförs.

”...Om vi går stort, lärarkåren. Med lärarkåren tänker jag på anställningsvillkoren och själva systemet att avlöna lärare per ämne bör förändras.” – Rektor nummer 4

R4 säger att arbetsavtalen bör förändras från att avlöna ämneslärare per timme och ämne till ett helhetsarbete för att ge ämneslärare de förutsättningar som krävs för att utveckla en kollegial lärarkultur och ämnesöverskridande samarbete i skolan.

”Ja, och det blir en otrevlig upplevelse och det är jobbigt från alla håll. Och sen tycker jag ju också att det blir en orättvisa. Har du liten undervisningsskyldighet, så har du ju också litet ansvar. Har du högre undervisningsskyldighet, kan du ju lägga in flera timmar inom ditt ämne i temaveckan. Planeringen och utvärderingen har vi verktyg för att hantera i denna skola, men det praktiska utförandet och rättvisaspekten är något som vårt avlöningssystem inte känner till ännu.” – Rektor nummer 2

R2 beskriver ämneslärarnas arbetsavtal som en utmaning och poängterar att det nuvarande systemet påverkar rättvisaspekten. Om en ämneslärare har mindre undervisningsskyldighet, innebär det också att det minskar ansvarsnivån. Det kan resultera i märkbara skillnader i arbets- och ämnesfördelningen inom den helhetsskapande undervisningen för ämneslärarna. Det i sin tur påverkar även elevernas undervisning, om något ämne blir mer eller mindre framträdande än ett annat ämne.

”Teoretiskt, så finns det. Men praktiskt så kommer vi ju till det då att planera, det finns inom arbetstiden. Men då det kommer till utförandet av helheterna har vi ett avlöningssystem som grundar sig på undervisningsskyldighet.” – Rektor nummer 3

R3 belyser arbetsavtalen som bristfälliga med tanke på det ämnesöverskridande samarbetet. I teorin erbjuds alla förutsättningar för att arbeta ämnesintegrerat, men i praktiken utgör ämneslärarnas arbetsavtal ett tydligt hinder för implementeringen av helhetsskapande undervisning.

### ***Schematekniska problem***

Under denna kategori beskrivs utmaningarna med att schemalägga tid för ämneslärare att planera och utföra helhetsskapande undervisning samt vilka schematekniska utmaningar helhetsskapande undervisning skapar. Rektorerna påpekar svårigheten för ämneslärare att spontant planera och samarbeta och i de flesta skolor är det rektorn som måste schemalägga planeringen.

”Jag tror inte att det är lärarna som är problemet, utan det är skolans struktur med scheman. Nu har vi religion, nu har vi filosofi, nu har vi psykologi. Att man har schemalagt att det går flera lärares tid samtidigt. Nu blir det oftast, såsom skolan ser ut, att jag (en lärare) gärna skulle samarbeta med dig, men nu har jag min egen undervisning.” – Rektor nummer 1

R1 belyser det faktum att det inte är ämneslärarna som utgör utmaningen, utan schemat i skolan som skapar svårigheter för ämnesöverskridande samarbete. Den struktur som skolan har skiljer sig från den helhetsskapande undervisningens struktur, vilket försvårar möjligheter till spontant samarbete.

”Och det stora problemet när man ska göra dessa (temahelheter), de går inte att göra schematekniskt. Det tror jag du får som svar av många lärare, att det inte går att göra på det schema och struktur som finns nu. Och det är lite svårt att göra i årskurs 7-9, för det här är lättare i årskurserna 1-6 där klassläraren har många timmar och många ämnen. Därför är det ju så mycket enklare med temahelheter i ett klasslärarsystem än i ett ämneslärarsystem.” – Rektor nummer 4

R4 poängterar att helhetsskapande undervisning är mer överensstämmande med klasslärarundervisning, där en lärare har många timmar och många ämnen. Samarbetet försvåras i årskurserna 7-9 eftersom ämneslärare är ämnescentrerade.

”En lärare som har håltimmar på eftermiddagen kan tycka att det känns orättvist och varför ska hen vara med på någon temadag som räcker hela dagen, när hen ändå har ledigt. Så där måste man kanske hitta någon form av kompensation så att de inte känner sig dittvingade.” – Rektor nummer 3

R3 beskriver rättviseaspekten som lidande då vissa ämneslärare måste närvara under sin lediga tid och kan känna sig dittvingade. Det blir ett schematekniskt och ekonomiskt dilemma då helhetsskapande undervisning måste utföras. Schematekniskt är det utmanande att hitta tider då alla ämneslärare har möjlighet eftersom vissa ämneslärare kan behöva kompensation för att jobba ”övertid”.

”De har ju suttit och planerat tillsammans på schemalagd tid och man behöver lägga tid åt sidan för planering. För när vi har lärare från två stadier är det mera invecklat. Det här är mycket lättare att göra i en liten skola. Men har man en stor skola, där lärare är från flera stadier, hinner man inte.” – Rektor nummer 2

R2 säger att det är svårare för ämneslärare att samarbeta i en stor skola, då tidresurserna inte räcker till. All planering behöver ske på schemalagd tid och det kan vara utmanande och tidskrävande att hitta gemensamma planeringstider för ämneslärarna.

### ***Konflikt med ämneslärares läraridentitet***

Under denna kategori redovisas utmaningen i att implementera ämnesöverskridande samarbete, då helhetsskapande undervisning står i konflikt med ämneslärares läraridentitet. Det innebär att

ämneslärares läraridentitet har varit individualistisk, vilket skapar en utmaning då LP14 betonar en mer kollegial lärarkultur.

”Utmaningen blir en annan för ämneslärare i årskurserna 7-9. Dels passar det inte in i skolstrukturen och dels är lärare som har fått sin examen för några år sedan inte beredda att jobba på det här viset, utan de är utbildade ämneslärare. Här kan jag tycka att man lägger klasslärarförväntningar på en ämneslärare som inte har utbildats för ett sådant syfte, om man ser på det riktigt krasst ur ett strukturperspektiv.” – Rektor nummer 4

R4 påpekar att helhetsskapande undervisning överensstämmer mera med klasslärarundervisning än ämneslärarundervisning. Rektorn tycker att ämneslärarutbildningen inte motsvarar det arbete som krävs för ämnesöverskridande samarbete, vilket skapar en utmaning för ämneslärare och för rektorn, vars mål är att implementera helhetsskapande undervisning i årskurserna 7-9.

”Nå, det är just så här, att lärare tänker helt i sin egen lilla låda. Har de ett ämne, är det ämnet det viktigaste för dem. Helhetsskapande undervisning ter sig väldigt naturligt för klasslärare, men för ämneslärare är det nog ganska långt ifrån.” – Rektor nummer 3

Det mest väsentliga för ämneslärare är deras eget ämne, enligt R3. Ämneslärare arbetar ”i sin egen lilla låda”, vilket försvårar utvecklingen från en individuell till en kollektiv lärarkultur. Det är någonting som ämneslärare inte är utbildade för och ser sig mera som individualister än ett ämneslärarkollegium.

”Jag tror nog att alla är positivt inställda till det här, på många vis är det nytt och hur man ska förverkliga det i praktiken, så där har vi ju kanske inte ännu hittat våra vägar, för om man tänker på ett högstadium är lärare väldigt ämnesbundna. Ämnesöverskridande i sig är ju inget nytt fenomen.” – Rektor nummer 6

R6 beskriver utmaningen med att den helhetsskapande undervisningen står i motsats till ämneslärarnas individuella arbetsmiljö. R6 påpekar dock att ämneslärarna är positivt inställda, och poängterar att ämnesöverskridande samarbete i sig inte är något nytt. Så även om ämneslärarna är positiva, är det rektorns uppgift att omvandla den individuella lärarkulturen mot en kollegial lärarkultur med ämnesöverskridande samarbete som verktyg.

### ***Utmaningar med tidsresurser***

Under denna kategori redovisas utmaningarna med tidsresurserna. Planerandet, utförandet och utvärderandet av ämnesöverskridande samarbete är en tidskrävande uppgift som ofta gör det svårt för både rektorer och ämneslärare att hinna göra allt som är beskrivet i läroplanen.

”Det är hopplöst att hitta tid för lärare om inte rektorer schemalägger tid åt lärare. Att bara hitta en tid kan bli svårt, om nästan inte omöjligt.” – Rektor nummer 2

R2 talar om utmaningen för ämneslärare att hitta tid för planering av samarbete. Om inte rektorn schemalägger planeringstid, är det nästan omöjligt för ämneslärare att hitta tid för spontant samarbete.

”Problemet är ju det som vi också jobbar med är att det hela tiden kommer nya saker att implementera, vi bör ju ta bort något i något skede också.” – Rektor nummer 6

R6 påpekar svårigheterna med de konstanta reformerna inom undervisningen. Rektorn poängterar att det är utmanande att hinna göra allting som nämns i läroplanen, speciellt eftersom det hela tiden införs nya bestämmelser utan att något nödvändigtvis inte tas bort.

”Men om jag och du ska samarbeta och behöver planera kanske vi kan schemalägga det ämnesintegrerade, att då har du och jag ämnesintegrerat samarbete i de här ämnena och så jobbar vi med de klasser som schemat tillåter. Men det är iallafall begränsat, för vi ska planera och hitta gemensamma tider. Om jag frågar dig om vi kan planera nu, så säger du: nej, jag har min egen undervisning nu.” – Rektor nummer 1

R1 beskriver svårigheten i att hitta lämpliga tider för ämneslärare att samarbeta sinsemellan. Försök till spontant samarbete är möjligt i den skola som R1 är rektor för men påpekar att det är väldigt svårt att hitta tid för ämneslärarna att samplanera helhetsskapande undervisning.

### **5.4.2 Ämneslärarnas yrkeskompetens**

Under denna kategori redovisas de resultat som inbegriper ämneslärares yrkeskompetens, med avseende på helhetsskapande undervisning. Många av rektorerna upplever att ämneslärare inte



kan jobba med helhetsskapande undervisning eftersom de aldrig har fått någon utbildning eller fortbildning som motsvarar förväntningarna på det ämnesöverskridande samarbetet.

”Och där vill jag påstå att för att få det här riktigt lyckat, så krävs det någon fortbildning för att få alla att arbeta mot samma mål.” – Rektor nummer 4

R4 säger att det är centralt att ämneslärare får den fortbildning de behöver för att kunna implementera helhetsskapande undervisning och arbeta med läroplanens förväntningar. Utan fortbildningen upplever R4 att det kan bli utmanande att få alla ämneslärare att jobba mot samma mål.

”En fråga är ju också hur man utbildar lärare. För jag menar, jobbet på fältet ska ju motsvara utbildningen och det märker jag som utbildade mig till lärare för länge sen och det är en lite annan värld.” – Rektor nummer 5

R5 påpekar det faktum att ämneslärarutbildningen inte motsvarar yrkesbeskrivningen. För många ämneslärare som har jobbat under åtskilliga år, är ämnesöverskridande samarbete något som de flesta ämneslärare inte har utbildats i.

”Sen kom också frågan upp om lärare har tillräckligt med kompetens att gå in och vägleda i frågor som inte är inom eget område.” – Rektor nummer 3

R3 belyser det faktum att flera ämneslärare måste delta i helhetsskapande undervisning. Rektorn beskriver ett lärarmöte där ämneslärare tog upp frågan om de är tillräckligt utbildade för att kunna handleda elever i andra ämnen som inte inbegriper deras egen expertis. Vissa ämneslärare kan inte alltid vara på plats och då måste någon annan ämneslärare vägleda eleverna i ett ämne de inte nödvändigtvis är utbildade inom.

”För det sägs att helheterna ska bedömas och när det finns 15 lärare i en helhet, har lärare handlett i sitt ämne och det har varit ganska utmanande att handleda i ämnen som lärare inte riktigt är expert på.” – Rektor nummer 2

R2 nämner i liknande ordalag samma oro som R3 beskriver. Det kan vara utmanande för ämneslärare att undervisa i en temahelhet som nödvändigtvis inte är inom ämneslärarens eget ämne. R2 beskriver också utmaningen med att många ämneslärare ska ge en gemensam bedömning på elevernas prestationer.

### 5.4.3 Finansiella utmaningar

Några av rektorerna redogjorde för de finansiella utmaningar som helhetsskapande undervisning kan skapa. En av rektorerna beskriver behovet av extra finansiering för helhetsskapande undervisning, medan en annan av rektorerna beskriver de finansiella utmaningarna i möjligheterna till fortbildning för ämneslärare.

En annan sak som kommer in är behovet av eventuell extra finansiering, för det kommer extra kostnader i denna typ av skolning.” – Rektor nummer 3

R3 säger att helhetsskapande undervisning är en typ av undervisning som har behov av eventuell extra finansiering. Målet är att involvera andra aktörer utanför skolan och i samhället, vilket kan vara studiebesök eller samarbete med någon extern verksamhet. Den helhetsskapande undervisningen kan bli kostsam för både skolan och kommunen.

”De få fortbildningar som finns blir snabbt väldigt dyra, och det är pengar som kommunen inte har råd att lägga iväg på detta. Möjligheten finns i teorin, men inte i praktiken.” – Rektor nummer 4

R4 beskriver behovet av fortbildning för ämneslärare som viktigt, men poängterar att de är väldigt dyra och att kommunen inte har råd att spendera stora summor på sådana fortbildningar. Rektorn beskriver även möjligheten till fortbildning, som finns i teorin, som utmanande att erbjuda till alla ämneslärare.

## 6 Resultatdiskussion

I detta kapitel kommer resultaten att diskuteras i fem underkapitel. De fyra första kapitlen kommer att analyseras med teorin och forskningsfrågorna som bakgrund. Det sista kapitlet är ett övergripande kapitel som analyserar övergripande resultat som framkom i flera av forskningsfrågorna. Syftet med resultatdiskussionen är att undersöka hur rektorer uppfattar ämnesöverskridande samarbete ur ämneslärares, Utbildningsstyrelsens och sitt eget perspektiv samt vilka utmaningar rektorer uppfattar att det finns i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete.

### 6.1 Utbildningsstyrelsens val att göra helhetsskapande undervisning obligatoriskt

I denna kategori analyseras rektorernas uppfattningar om Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete obligatoriskt. Resultaten från den första forskningsfrågan visar att rektorerna i huvudsak var positiva till påbudet av ämnesöverskridande samarbete.

Tre av rektorerna säger att det är ett naturligt steg att ta i läroplansutvecklingen, eftersom läroplanen ska reflektera samhället som det ser ut idag. Pietarinen et al. (2016) skriver att en läroplan alltid är kontextuell, politisk och sammankopplad med samhället. Samhället betonar samarbete och helhetstänkande, vilket reflekteras i läroplanen. Det upplever majoriteten av rektorerna som positivt.

Fyra av rektorerna upplever att ämnesöverskridande samarbete är lättare att implementera, eftersom det är ett påbud av en högre instans. En rektor beskrev tidigare försök till helhetsskapande undervisning. Men eftersom det inte var obligatoriskt misslyckades försöket till ämnesöverskridande samarbete, till stor del på grund av ämneslärares motvillighet att samarbeta. Av den orsaken är det viktigt att ha en topp- och bottenstyrd metod, för att lärare och andra lokala undervisningsaktörer kan ifrågasätta och forma en lokal läroplan som speglar de nationella bestämmelsernas värderingar (Utbildningsstyrelsen, 2014; Mølsted, 2015). På så vis kan de nationella bestämmelserna genomföras samtidigt som ämneslärare får delta i beslutsfattandet av den lokala läroplanen. Det lokala beslutsfattandet kan ämneslärare kan uppleva som meningsfullt (Pietarinen et al., 2016).

I intervjuerna var rektorerna positivt inställda till tvånget att ha minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. Många rektorer säger att helhetsskapande undervisning är lättare att implementera och utföra om det finns i de nationella bestämmelserna. Argumentet kan dock göras för att skolan blir mer centralt styrd och inte ger individuell autonomi åt lärare och rektorer, vilket i sin tur kan tolkas som en ”mjuk” variant av de-professionalisering. Intressant är att rektorerna kunde tolka påbudet från Utbildningsstyrelsen som en de-professionalisering, men rektorerna som blivit intervjuade upplever den centrala styrningen huvudsakligen som positiv. Påbudet av ämnesöverskridande samarbete blir en form av ”mjuk” de-professionalisering som upplevs som positiv, trots att de-professionalisering huvudsakligen beskrivs som en negativ följd av central styrning i litteraturen om de-professionalisering. En intressant frågeställning blir om centralt styrda policyimplementeringar kan ge mer frihet och kreativitet till rektorer och ämneslärare, trots att policyimplementeringen är toppstyrd.

En av rektorerna beskrev inre motivation som sin huvudsakliga orsak till varför ämnesöverskridande samarbete är positivt. Rektorsrollen är mångfacetterad och kräver administrativ kompetens, juridisk sakkunnighet och ett pedagogiskt engagemang. Som rektor är det därför viktigt att vara engagerad och inspirerande, för att kunna motivera och stöda lärare i deras professionella arbete (Pietarinen et al., 2016). En engagerad rektor som upplever meningsfullhet i läroplanen är vitalt för utvecklingen av ämnesöverskridande samarbete. De flesta rektorerna som intervjuades upplever att ämnesöverskridande samarbete är något som bör implementeras i skolorna, vilket är en indikation på rektorernas pedagogiska engagemang.

De flesta rektorerna i intervjuerna säger att de inte initierar alla nya undervisningsreformer, utan att rektorer enbart leder undervisningsreformerna som kommer från en högre instans. En rektor för vidare samma argument och säger att reformerna och förändringarna kommer ifrån samhället och det är rektorerna som implementerar dem i skolan. Gieser (2016) och Pietarinen et al. (2016) betonar att en lyckad läroplansimplementering till stor del baserar sig på ämneslärares attityd gentemot läroplanen. Det är därför viktigt att rektorer använder sig av ett deltagande och distribuerat ledarskap som låter alla lärare bli hörda, speciellt de lärare som är kritiska.

Rektorerna har aningen blandade åsikter kring hur utvecklingen av en helhetsskapande undervisning bör ske. De rektorer som var positiva påpekar att det är viktigt att ge hela konceptet tid, eftersom det krävs en utvecklingsperiod för att kunna avgöra det ämnesöverskridande

samarbetets pedagogiska värde. En av rektorerna säger att man är på väg bort från konceptet med många olika skilda ämnen och arbetar mot att skapa en enhetlig skola, utan skilda ämnen. Samma rektor uttryckte en oro för att de enskilda ämnena kommer att bli åsidosatta till förmån för en helhetsskapande undervisning, vilket kan skapa en enorm schemateknisk utmaning. Rektorn konstaterar att det är viktigt att hitta en bra struktur och balans i hur en helhetsskapande undervisning utförs.

Soini (2016) skriver att rektorn behöver axla två olika ledarskapsroller; ett vertikalt och ett horisontellt ledarskap. Det vertikala ledarskapet syftar på rektorer som "mellanchefer" mellan LP14 och lärare. Det horisontella ledarskapet sker i skolans vardagliga åtaganden, som till exempel interaktioner med lärare. När rektorerna säger att de behöver hitta en balans och struktur i implementerandet av en helhetsskapande undervisning är det dessa två roller som rektorer behöver balansera. Dessa två roller utövas i många fall samtidigt. Det innebär att rektorer behöver ta finanstekniska beslut baserat på pedagogiska faktorer, varav ett exempel på ett sådant beslut kan handla om den helhetsskapande undervisningen. För att ha råd med ett studiebesök eller samarbete med externa aktörer, kan det krävas extra finansiering. Rektorerna behöver då ta ett finanstekniskt beslut om skolan har råd med en pedagogisk aktivitet.

Kommuner med mindre ekonomiska medel för sin skola kan inte erbjuda samma förutsättningar som en kommun som har större ekonomiska medel för sin skola. Om så är fallet, kan man argumentera för att den socioekonomiska faktorn får en signifikant roll i utförandet av ämnesöverskridande samarbete i skolan. I Finland är jämlikhet ett viktigt utbildningsmål. Den helhetsskapande undervisningen kan därför, teoretiskt sett, skapa ojämlikheter i skolan.

En av rektorerna beskrev läroplanen som begränsande. Rektorn hävdar att eftersom helhetsskapande undervisning utförs på olika sätt i olika kommuner kan det blir orättvist om någon skola har enstaka temadagar, medan en annan skola har omfattande temaveckor och studiehelheter som sträcker sig över längre perioder i skolan. Pietarinen et al. (2016) skriver att det viktigaste utbildningsmålet i Finland är jämlikhet. Rektorn upplever att den jämlikheten kan äventyras om helhetsskapande undervisning inte är jämställd i alla kommuner, speciellt om inte en skola har resurser och personal för att kunna skapa tillräckliga och omfattande helheter.

Tre av rektorerna beskrev vikten av att låta läroplansreformer naturligt utvecklas under en längre tid och låta ämneslärarna skapa ett ämnesöverskridande samarbete på ett spontant sätt.

Uppfattningen om hur implementeringsmodellen uppfattas är vitalt, då en positiv uppfattning leder till bättre resultat. Det krävs samarbete mellan olika undervisningsaktörer och att ämneslärare uppfattar reformen som något meningsfullt. Att ge ämneslärare tid och möjlighet att utveckla läroplanen skapar meningsfullhet, vilket är en viktig förutsättning för lärares professionella arbete.

Ett intressant och nämnvärt resultat är att de sju kompetenserna som ska ske i samband med ämnesöverskridande samarbete inte nämns av någon rektor. Kompetenserna ska användas för att främja den grundläggande utbildningens mål och ses som ett viktigt pedagogiskt verktyg i LP14. Man kan dock argumentera för att rektorerna var inställda på att enbart prata ämnesöverskridande samarbete och inte kompetenserna, men det är anmärkningsvärt att de överhuvudtaget inte nämns.

## **6.2 Rektorer som ledare i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete**

Under detta kapitel analyseras rektorernas uppfattningar om sin roll som ledare över implementeringen av helhetsskapande undervisning. En del av rektorerna uppfattade sig själv som ledare som skapar ramar, som visionärer och som ett professionellt stöd för ämneslärare. Å andra sidan upplevde några av rektorerna att implementeringen var tidskrävande och att ämneslärare hamnar i en påtvingad kollegialitet. Slutligen beskrev en rektor sitt ledarskap som strikt styrt av det kommunala bildningsväsendet, där rektorn hade en begränsad roll i implementeringen av LP14.

Rektors pedagogiska ledarskap är svårt att definiera, eftersom det inte finns någon universell definition på vad pedagogiskt ledarskap är. Uljens (2018) skriver att lärare utövar en typ av pedagogiskt ledarskap i sitt klassrum medan Utbildningsstyrelsen utövar en annan typ av pedagogiskt ledarskap när de skapar den nationella läroplanen. Rektorer utövar en annan typ av pedagogiskt ledarskap och en enhetlig definition är svår att beskriva. Jag har valt att använda mig av Saarivirtas och Kumpulainens (2016) definition på rektors ledarskap. Enligt dem definieras rektors ledarskap av rektors förmåga att motivera och stödja lärare i deras professionella arbete. Två av rektorerna beskriver sin roll i liknande ordalag och uppfattar det som vitalt att

stöda ämneslärare, vara lyhörd och engagerad. Sandén (2007) redogör för att 83 % av rektorer i Finland uppfattar sig som pedagogiska ledare, men att de har svårt att utöva ett uttalat pedagogiskt ledarskap. En faktor som begränsar rektorers pedagogiska roll är det omfattande administrativa arbetet.

Tre av rektorerna beskrev en viktig del av sin roll som ledare är att skapa ramar för ämneslärarna och ge dem en autonomi inom förutbestämda ramar. Rektorerna säger att de inte vill påverka innehållet, utan låta ämneslärare planera innehållet i den helhetsskapande undervisningen. Samuelsson och Lindblad (2015) skriver att ett exempel på ett utbildningssystem med hög professionalism kännetecknas av en omfattande autonomi för ämneslärarna inom vissa ramar. Rektorerna skapar ramar för den helhetsskapande undervisningen och låter ämneslärare använda en kollegial autonomi för att forma undervisningsunderlaget och undervisningsformen. Frostenson (2015) skriver att individuell och kollegial autonomi inte behöver stå i motsats till varandra. Vangrieken et al. (2017) fortsätter argumentet med att ett villkor för lärarsamarbete är individuell autonomi, vilket bildar ett cirkulärt förhållande mellan samarbete och autonomi. Kollektivt samarbete är i beroendeställning till den individuella autonomin. Vangrieken et al. (2017) poängterar att termen "lärarautonomi" kan komma att behöva omdefinieras för att inbegripa en kollektiv komponent i definitionen.

Tre av rektorerna beskrev sig som visionärer, där målet är att förmedla sin vision och låta ämneslärare planera och utföra undervisningen. Rektorer förstår att förändringar är konstanta och komplexa och har en vision om hur helhetsskapande undervisning ska genomföras och artikulerar sagda visioner åt skolpersonalen. Rektorer måste se till att kunna redovisa sina visioner och ge ämneslärare verktyg för att kunna omvandla visionerna till en pedagogisk praxis (Pietarinen et al. 2017).

Helhetsskapande undervisning har av rektorerna uppfattats som tidskrävande och svårt att schemalägga. Det upplevs även som tidskrävande eftersom att ämneslärare inte har möjlighet att spontant samarbeta på grund av tidsbrist. Ämneslärarnas planeringstid schemaläggs därför av rektorerna, vilket kan uppfattas som ett inskränkande av deras, traditionellt sett, omfattande autonomi. Hargreaves (1998) beskriver ett påtvingat samarbete som bundet till bestämda tider och platser, vilket också försvårar spontana samarbeten ämneslärare emellan. Man kan därför argumentera att helhetsskapande undervisning blir bunden till bestämda platser och tider, vilket

är ett kännetecken för en påtvingad kollegialitet. Även om det inte är bundet till bestämda tider och platser i LP14, får många ämneslärare ändå schemalagd tid att planera utan att själv nödvändigtvis kunna påverka när den planeringstiden infaller.

Några av rektorerna upplever att de måste styra ämneslärarna väldigt mycket, vilket kan uppfattas som en typ av påtvingad styrning. Rektorerna vill nödvändigtvis inte styra ämneslärare i den grad som de gör men att de inte har något val, eftersom de måste implementera den helhetsskapande undervisningen. I ett sådant fall kan man konstatera att rektorer är en ledare över skolan, men att de också blir ledd av högre instanser (Uljens, 2015). Finland har ett utbildningssystem som har en förtroende-baserad professionalism, där det inte finns några övervakningsmekanismer för att kontrollera att läroplanen följs (Salo & Sandén, 2016). En fråga som ställdes åt rektorerna var om det finns någon övervakningsmekanism eller motsvarande för att se till att lärare verkligen gör det som står i den lokala läroplanen. De flesta rektorer svarade att det inte finns någon sådan mekanism, utan ett ömsesidigt förtroende mellan rektor och lärare fungerar som ”övervakningsmekanism”. Det finns inga formella eller skriftliga påföljder för ämneslärare om de väljer att ignorera påbudet av ämnesöverskridande samarbete.

Många av rektorerna tyckte också att det var viktigt att vara delaktig i början av implementeringen av helhetsskapande undervisning, för att sedan ge mer autonomi åt lärare i hur de utför den helhetsskapande undervisningen. En av rektorerna pratar om att de har en ”hybridmodell”; både en topp- och bottenstyrd modell i hur de skapar och implementerar en läroplan. Pietarinen (2016) skriver att man i Finland använder sig av denna ”hybridmodell” och den kännetecknas av att Utbildningsstyrelsen skapar de nationella bestämmelserna i den nationella läroplanen, men också ger autonomi åt den lokala nivån. De flesta rektorer säger att de skapar ramarna och förutsättningarna och låter lärare ta en aktiv del i planeringen och utförandet av den helhetsskapande undervisningen. På detta sätt skapas lokala målsättningar som återspeglar den nationella läroplanens vision. Alla rektorer påpekade att de troligtvis har ett annat system att utföra helhetsskapande undervisning på gentemot andra kommuner, då kommuner kan välja hur de vill utforma den lokala läroplanen.

På frågan om rektorerna upplevde att rektorsutbildningen var tillräcklig var svaren tvetydiga. Några rektorer upplevde att utbildningen var tillräcklig, medan andra rektorer tyckte att rektorsutbildningen var otillräcklig. Uljens et al. (2013) skriver att rektorsutbildningen är en



anomali, jämfört med den omfattande lärarutbildningen. En rektorsutbildning i Finland kan genomföras genom några kurser och tentamen. För ett så mångdimensionellt arbete som rektorer har, kan man argumentera för att rektorsutbildningen inte är tillräcklig, såsom den är formad idag. Några av rektorerna som blev intervjuade svarade att rektorsutbildningen inte motsvarade de arbetsuppgifter som rektorer har, vilket kan ge en missvisande bild av vad rektorskapet egentligen är. En rektor betonade att 12-timmars arbetsdagar inte är något ovanligt och att en nyligen utexaminerad rektor kan ha svårt att hantera en sådan arbetsmängd. Därför kan argumentet göras för att rektorsutbildningen borde kritiskt granskas, för att kontrollera att rektorsutbildningen ger alla förutsättningar som behövs för arbetet som rektor.

En noterbar skillnad mellan rektorerna var av vem de blev ledda. Fem av sex rektorer blev i huvudsak ledda av den nationella läroplanen och Utbildningsstyrelsen, medan en rektor betonade att deras skola blev väldigt styrda av det kommunala bildningsväsendet, alltså den tredje ordningens pedagogiska ledarskap. Rektorn tyckte också att deras utvecklingsprocess, med avseende på helhetsskapande undervisning, lyckades väldigt väl. Eftersom denna avhandling inte fokuserar på det kommunala bildningsväsendet, har jag valt att inte analysera den tredje ordningens pedagogiska ledarskap, då det inte är aktuellt i denna avhandling. Det kommunala bildningsväsendet är en väsentlig del av Finlands utbildningssystem, men förekommer inte lika frekvent i skollitteraturen som rektors eller ämneslärares roll. Det är något som behandlas i det sammanfattande kapitlet i denna avhandling.

### **6.3 Hur rektorer uppfattar att ämneslärare ser påbudet av ämnesöverskridande samarbete**

I detta kapitel diskuteras resultatet om hur rektorer uppfattar att ämneslärare ser på påbudet av ämnesöverskridande samarbete. Nämnvärt är att poängtera att detta inte är ämneslärares egna attityder och uppfattningar, utan detta är hur rektorer uppfattar att ämneslärare ser på påbudet av ämnesöverskridande samarbete.

Majoriteten av rektorerna uppfattade ämneslärares attityder som negativa till helhetsskapande undervisning. Många av rektorerna tror att ämneslärares attityder i framtiden kommer att vara positiva, så länge helhetsskapande undervisning får tillräckligt med tid att utvecklas i skolorna.

Enda rektorn som upplevde ämneslärare attityder som positiva, var den rektor som blir strikt styrd av det kommunala bildningsväsendet.

Att ämneslärare är ämnescentrerade har tidigare blivit fastställt i denna avhandling och det kan vara en utmaning att få en grupp individualister att dela vision och sträva mot samma mål. Som rektor är det viktigt att stöda och motivera ämneslärare och förmedla en gemensam vision åt ämneslärarna. I detta kapitel analyseras lärares attityder till hur helhetsskapande undervisning eventuellt påverkar lärares autonomi och deras traditionellt individcentrerade yrke. Många rektorer upplevde att ämneslärare är individcentrerade och ämnesbundna och kan av den orsaken ha svårt att samarbeta över ämnesgränserna. Rektorernas uppfattning överensstämmer med tidigare teori om finländska ämneslärare som ämnesbundna, då Samuelsson och Lindblad (2015) har beskrivit den finländska undervisningsmiljön med ord som individualism och isolering.

Hargreaves (1998) skriver att isolering och individualism för lärare kan ske av tre olika orsaker. Lärares isolering kan ske ur tre olika perspektiv: ur ett psykologiskt, ur ett ekologiskt och som isolering som en anpassningsstrategi. För ämneslärare kan isolering vara psykologiskt, då ämneslärare har utbildats och vant sig vid att jobba självständigt. Att ändra på ett sådant tankesätt kan vara utmanande, speciellt då detta inte är ämneslärares initiativ, utan något som har bestämts på en högre instans. Ämneslärares isolering har även skett på en ekologisk nivå, då skolor och klassrum är uppbyggda som en ”ägghägnadsskola”, där alla ämneslärare har ett isolerat rum som de undervisar i. Eftersom kommuner ansvarar för skolor, spelar även en ekonomisk faktor in. Om en skola inte har råd att anställa tillräckligt med personal, innebär det att personalen inte nödvändigtvis har tid att diskutera med annan skolpersonal under en arbetsdag. (Hargreaves, 1998.)

Isolering kan också vara en anpassningsstrategi som ämneslärare använder. Det innebär att lärare strävar efter att jobba individuellt, vilket minskar distraktioner och eventuella energikrävande interaktioner med annan personal. Hargreaves (1998) skriver att detta ses som en defekt och inte en möjlighet, då samhället efterfrågar mer samarbete och flexibilitet. Detta höll många rektorer med om och uppfattade ämneslärares attityder i liknande ordalag. Rektorer uppfattar att ämneslärare är positivt inställda, men att det krävs tid för att ämneslärare ska kunna akklimatisera sig till det nya tankesättet.

Några av rektorerna beskriver ämneslärare som utvecklingströtta. En av rektorerna säger att ämneslärare borde få en möjlighet till vardag istället för att implementera nya undervisningsreformer. Ur ett teoretiskt perspektiv kan man argumentera för att utvecklingströttheten skapas som en följd av en de-professionalisering. En de-professionalisering definieras som minskad individuell autonomi och central styrning (Frostenson, 2015). Utbildningsstyrelsens påbud om nya undervisningsreformer kan leda till att ämneslärare som jobbat i 30 år kan bli utvecklingströtta, om reformerna kommer för frekvent. En rektor betonade att många nya saker blir implementerade, men att inte mycket tas bort ur läroplanen. En sådan modell kan leda till att lärares arbetsmängd och ansvar hela tiden ökar, vilket kan leda till motivationsbrist och en avsaknad av meningsfullhet.

En rektor beskriver att ämneslärarna i dennes skola känner sig styrda. Rektorn säger att det är läroplanen som har bestämt att helhetsskapande undervisning ska ske på regelbunden basis och att den implementeringen gör att ämneslärarna känner sig styrda. Rektorn säger också att dessa förändringar kommer att ske, oavsett ämneslärarnas inställning och attityd till helhetsskapande undervisning. Hargreaves (1998) skriver att detta kan ses som en form av påtvingad kollegialitet och inskränkt individuell autonomi. Det kan ses som påtvingad kollegialitet när ämneslärare blir ”tvingade” att samarbeta av en högre instans, i detta fall Utbildningsstyrelsen. Den helhetsskapande undervisningen kan ses som en administrativ reglering, vilket är ett kännetecken för en påtvingad kollegialitet. Ämneslärarna ser inte den helhetsskapande undervisningen som en inbjudan, utan som ett påbud. En sådan uppfattning kan påverka läroplansimplementeringen negativt.

En rektor beskriver skapandet och utförandet av helhetsskapande undervisning på detta sätt:

”Men i den här läroplanen kan vi inte längre förlita oss på vad som är ”roligt”, utan här måste vi lägga struktur på det (helhetsskapande undervisning) så att det blir en frustration för lärarna, absolut en frustration. De naturliga helheterna kommer inte att finnas.” – Rektor nummer 4

Här beskriver rektorn hur de upplever att de måste skapa strukturer som inte är ”roliga”, vilket skapar en ”frustration” för ämneslärarna. Detta kan ses som en påtvingad kollegialitet, då ett spontant (”roligt”) samarbete inte är möjligt, utan det måste skapas strukturer. Som Hargreaves (1998) skriver är ett samarbete påtvingat om det är administrativt reglerat, obligatoriskt, om det

finns bestämda tider och platser samt förutsägbarhet. Enligt rektorn upplever ämneslärare att det blir en frustration, eftersom det inte är spontant eller frivilligt. Istället är det rektorerna som måste schemalägga obligatorisk planeringstid, vilket av rektorn upplevs som ”onaturligt” och att det blir konstlat. Att samarbetet blir konstlat är ett tecken på en påtvingad kollegialitet och är något som inte leder till positiva resultat, enligt Hargreaves (1998). Enligt dessa definitioner är detta en påtvingad kollegialitet, men Hargreaves (1998) och Vangrieken (2017) påpekar att samarbetets framgång beror på ämneslärares attityder gentemot den helhetsskapande undervisningen.

Två av rektorerna upplever att helhetsskapande undervisning inte är överensstämmande med ämneslärares arbetsavtal. Helhetsskapande undervisning är mer passande för klasslärare som kan ha många olika ämnen och många olika klasser, vilket underlättar processen att jobba ämnesöverskridande. Rektorn beskriver att detta är ett sätt att implementera klasslärarförväntningar på en ämneslärare, som inte är utbildad eller invand i tankesättet att jobba ämnesöverskridande. Ämneslärare är i huvudsak ämnesbundna och att vill gärna undervisa inom sitt eget ämne (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Några av rektorerna beskrev det ämnesöverskridande samarbetet som positivt hos ämneslärare. Speciellt en rektor upplevde att ämneslärarna uppfattade helhetsskapande undervisning som positivt och tyckte att samarbete över ämnesgränserna bör betonas ytterligare. Samma rektor säger också att ämneslärare måste bekanta sig med varandras ämnen när de planerar helhetsskapande undervisning, vilket rektorn säger att minskar ämneslärares och rektorers arbete. Vangrieken (2017) skriver att kollegiala interaktioner är en källa för autonomt arbete och ett sådant arbete leder till meningsfulla förhållanden, som i sin tur leder till positiva resultat. Rektorn beskriver också att lärare kan ta del av varandras undervisning och lära sig nya sätt att undervisa. Noterbart i denna rektors fall är att det kommunala bildningsväsendet tar en stark roll i formandet av den lokala läroplanen.

Många av rektorerna har påpekat att lärarrollen har förändrats. Vangrieken skriver att den autonomi som tidigare förknippats med individualism och självständighet är något som inte är hållbart i ett samhälle som betonar samarbete. Vangrieken (2017) argumenterar för att det kan vara viktigt att omdefiniera begreppet lärarautonomi till att inbegripa mer kollegiala interaktioner. Ämneslärare i Finland har haft en omfattande grad av autonomi, alltså

självständighet, men det kan komma att ändras, eftersom LP14 arbetar mot att skapa en mer enhetlig och kollegial skolmiljö.

Många rektorer påpekar i intervjuerna att många ämneslärares läraridentitet står i konflikt med helhetsskapande undervisning. Detta eftersom ämneslärarutbildningen inte motsvarar den helhetsskapande undervisningen och påminner mera om klasslärarundervisning. Detta kan ses som en typ av påtvingad kollegialitet eftersom ämneslärare tvingas arbeta på klasslärarpremiss, vilket kan ses som utmanande och inskränkande av ämneslärares individuella autonomi.

I Finland är läraryrket eftertraktat och både rektorer och lärare innehar en hög status i samhället (Paksuniemi et al., 2013). Klasslärare har i sin utbildning praktik över ett år, medan ämneslärare har en avsevärt kortare ämneslärarutbildning. Detta är också något som rektorerna reflekterar över och menar att ämneslärare inte har fått den pedagogiska kompetensen som krävs för att undervisa i ett system som liknar klasslärarundervisning, då en klasslärare har mer pedagogisk utbildning jämfört med en ämneslärare.

## 6.4 Utmaningar

Under denna kategori kommer rektorernas uppfattningar av utmaningar med att implementera helhetsskapande undervisning att analyseras. Nämnvärt är att alla rektorer påpekade att den helhetsskapande undervisningen står i konflikt med skolans grundläggande struktur. Utöver utmaningarna beskriver rektorerna ekonomiska faktorer och ämneslärares yrkeskompetens som utmaningar i implementeringen av helhetsskapande undervisning.

Den största och mest betydande utmaningen som alla rektorer nämnde var konflikten mellan ämnesöverskridande samarbete och ämneslärares arbetsavtal. Rektorer säger att läraravtalen, som de är formade, inte stöder en helhetsskapande undervisning. Rektorerna säger att det nuvarande systemet baserar sig på undervisningsskyldighet, vilket innebär att ämneslärare kompenseras för antalet timmar som de undervisar, inte för planering och utvärdering. I helhetsskapande undervisning måste ämneslärare jobba över ämnesgränserna, men arbetsavtalen stöder inte den "övertid" som krävs för ämneslärare att samplanera den helhetsskapande undervisningen.

En rektor beskriver också utmaningen i hur en helhetsskapande undervisning ska ske som är baserad på undervisningsskyldighet. Om en lärare har 20 timmar undervisningsskyldighet och en annan lärare har 22 timmar, blir ansvarsfördelningen utmanande. Rektorn frågar sig om den lärare med mer timmar då också bör få mera ansvar, vilket skulle betyda att hens ämne skulle blir starkare representerat än den andra lärarens ämne. Och om ansvaret delas jämnt mellan ämneslärarna, innebär det att det finns en orättvisa i kompensation, om en av ämneslärarna har mera undervisningsskyldighet. Som ett resultat blir det utmanande att i praktiken skapa en temahelhet som skulle vara jämlik för ämneslärare och rättvis för elever.

Den andra stora utmaningen som rektorer poängterade är det schematekniska dilemmat som ämnesöverskridande samarbete skapar. I de flesta skolor har ämneslärare svårt att spontant samarbeta då det blir schematekniskt svårt att planera, utföra och utvärdera helhetsskapande undervisning. Rektorerna som blev intervjuade säger att det är någonting som måste granskas och undersökas om konceptet med helhetsskapande undervisning ska fortsätta. Alla skolor har olika lösningar på problemet gällande kompensationsdilemmat. En skola har skapat en timbank för lärare, där de får ta ut och sätta till timmar. En annan skola har omvandlat vissa dagar till planeringsdagar för helheterna. En tredje skola planerar temahelheterna i slutet av varje period. Man kan argumentera för att de schematekniska utmaningarna sker som en följd av ämneslärares arbetsavtal, som inte stöder den helhetsskapande undervisningen.

Den tredje utmaningen som rektorer nämner är den helhetsskapande undervisningens konflikt med ämneslärares läraridentitet. Ämneslärare jobbar gärna individuellt och ämnescentrerat, vilket inte är möjligt med LP14 och dess strävan mot en kollegial lärarkultur. Man kan argumentera för att ämneslärares individuella autonomi inskränks, eftersom ämneslärare inte längre enbart kan jobba inom sitt eget ämne, utan behöver samarbeta med andra. Många av rektorerna säger att ämneslärare är positivt inställda till helhetsskapande undervisning, men att lärarna behöver tid för att acklimatisera sig till det nya tankesättet med temahelheter och ämnesöverskridande samarbete. Vangrieken (2017) skriver att termen lärarautonomi kan komma att omdefinieras för att inkludera mera kollegiala interaktioner, eftersom individualism och självständighet blir ohållbart i ett samhälle som betonar samarbete.

En utmaning som är sammanflätad med ämneslärares läraridentitet är ämneslärares yrkeskompetens. Många av rektorerna upplever att helhetsskapande undervisning är mer

förenligt med klasslärare och deras utbildning. Ämneslärare har inte blivit utbildade i att undervisa temahelheter och det kan uppfattas som utmanande. Hur ämneslärare ska bedöma en elev och hur de ska handleda en elev i ett ämne som inte är utbildade att undervisa inom är utmaningar som inte nödvändigtvis behandlas i ämneslärarutbildningen. För att kunna utveckla helhetsskapande undervisning är fortbildning ett alternativ för att uppdatera ämneslärares yrkesbeskrivning. En rektor poängterade dock att det kan vara svårt att erbjuda alla ämneslärare fortbildning, då det kan bli dyrt för skolan (och kommunen).

Den sista utmaningen som rektorer beskriver är de finansiella utmaningarna som uppstår i samband med helhetsskapande undervisning. Några av rektorerna försöker involvera andra undervisningsaktörer, åka på studiebesök och skapa temahelheter utanför skolans gränser. Det innebär också utmaningar ur ett ekonomiskt perspektiv. Soini et al. (2016) skriver att rektorskapet är en mångfacetterad uppgift som involverar många olika nivåer. En rektor kan då behöva ta finanstekniska faktorer i beaktande när ett pedagogiskt beslut ska tas, som i ovanstående fall där en rektor skapar pedagogisk undervisning men som kan inskränkas av finansiella begränsningar. En rektor beskriver också fortbildningar som väsentliga, men att kommunen inte har råd att skicka alla ämneslärare på fortbildning.

En rektor beskriver hur problemfyllt det blir att göra helhetsskapande undervisning i en stor skola med några hundra elever. Att få allting synkroniserat under en temahelhet är utmanande och rektorn beskriver det som att ”spontaniteten störs”. Det är ett exempel på hur det ämnesöverskridande samarbetet leder till en påtvingad kollegialitet, eftersom ämneslärare inte kan samarbeta spontant (Hargreaves, 1998). Rektorn fortsätter med att säga att fokus blir mera på strukturen och inte själva fenomenet, vilket också stör spontaniteten i samarbetet.

Ur ett kritiskt och utvecklande perspektiv kan man argumentera för att antingen skolans struktur eller ämneslärares arbetsavtal bör förändras för att bättre motsvara de krav som helhetsskapande undervisning medför. Ämneslärarutbildningen bör också undersökas, då många av rektorerna uppfattar ämnesöverskridande samarbete som en undervisningsform som inte stöder ämneslärarundervisningen. I detta kapitel har det redogjorts för att ämneslärares arbetsavtal inte stöder en helhetsskapande undervisning, hur schematekniska svårigheter försvårar möjligheten till spontan planering och hur skolans struktur inte är gjord för att stöda helhetsskapande undervisning.

## 6.5 Övergripande resultatanalys

Detta kapitel analyserar de mest betydande resultaten som uppkommit ur undersökningen. Detta kapitel undersöker också de faktorer som nämns i flera olika resultatkapitel. Tidsresurserna är något som nämns i flera resultat, i olika kontexter. Syftet med detta kapitel är att analysera resultaten på en djupare nivå och tydliggöra hur resultaten kan tolkas.

Det mest betydande resultatet som har redovisats är att skolans struktur är inte anpassad för att stödja den helhetsskapande undervisningen. I resultaten och intervjuerna har det resultatet nåtts av följande orsaker: Lärares arbetsavtal stöder inte helhetsskapande undervisning, speciellt eftersom det inte finns någon nationell modell för att hantera ämneslärares kompensation för deras "övertid" och samplanering av den helhetsskapande undervisningen. Rektorer och ämneslärare erfar schematekniska utmaningar som en följd av ämneslärares arbetsavtal, som inte stöder denna typ av undervisning. I resultaten blir tidshanteringen en utmaning för rektorer och ämneslärare. Det krävs också en längre tidsperiod för att kontrollera hur den pedagogiska utvecklingsprocessen av helhetsskapande undervisning fortskrider. Det innebär att det finns strukturella problem i den grundläggande utbildningens årskurs 7–9, som kan behöva kritisk granskning av ämnesöverskridande samarbete och tidshanteringen av ämnesöverskridande samarbete.

En problemformulering jag har framfört i denna avhandling är om påbudet om helhetsskapande undervisning kan ses som de-professionaliserande för ämneslärare. Rektorerna som har blivit intervjuade upplever att ämneslärare fortfarande har en betydande individuell autonomi i skolan, även inom den helhetsskapande undervisningen. Med det som underlag upplever inte rektorerna att ämneslärarna blir de-professionaliserade. Rektorerna betonar istället att en av utmaningarna för ämneslärare är att deras utbildning inte motsvarar det arbete som förväntas av helhetsskapande undervisning. Ur ett sådant perspektiv är inte ämneslärare de-professionaliserade, utan ämneslärare saknar yrkeskompetensen som krävs för att undervisa ämnesöverskridande. Av nämnda orsaker finns det en vetenskaplig relevans att undersöka om ämneslärarutbildningen motsvarar ämneslärararbetet.

Som en följd av ämnesöverskridande samarbete kan lärarautonomi som begrepp behöva omdefinieras. Rektorerna som intervjuats uppfattar ämneslärare som ämnescentrerade. Eftersom



samarbete och flexibilitet är något som efterfrågas i skolor (och per automatik, samhället), finns det anledning för att omdefiniera begreppet "lärarautonomi" som inte enbart individuell autonomi utan även med ett kollektiv element.

Rektorerna som har blivit intervjuade påpekar att deras utbildning inte har motsvarat de arbetsuppgifter som en rektor utför på daglig basis. Uljens et al. (2013) skriver att rektorsutbildningen är en anomali i den annars omfattande finländska lärarutbildningen. Eftersom pedagogiskt ledarskap blir mer betonat än konventionellt ledarskap, kunde det vara av vetenskaplig relevans att noggrannare undersöka rektorsutbildningen i Finland.

Ett resultat som enbart nämndes i en intervju, men som kan anses vara ett signifikant fynd är den ekonomiska delen gällande helhetsskapande undervisning. En rektor säger att det krävs extra finansiering för att kunna erbjuda tillräckligt omfattande helhetsstudier. Om kommunens och skolans ekonomiska situation blir en faktor för kvaliteten på helhetsskapande undervisning, kan det ses som ett relevant fynd. Ett av Finlands största utbildningsmål är jämlikhet, och om den ekonomiska faktorn kan avgöra kvaliteten på den helhetsskapande undervisningen, är det ett område som kan vara vetenskapligt relevant att forska inom.

Resultaten visar att det finns strukturella problem i skolan i Finland gällande den helhetsskapande undervisningen. Resultaten i denna undersökning kan dock inte ses som tillräckligt omfattande för att kunna generaliseras i hela Finland. En större undersökning i Finland kunde vara relevant, för att säkerställa svar. Eftersom alla kommuner har en lokal läroplan, borde en större undersökning gå att genomföra.

## 7 Sammanfattande diskussion

Den sammanfattande diskussionen kommer att behandla tre olika områden. Det första kapitlet beskriver resultaten på en metanivå och vad resultaten som nåtts betyder i ett större sammanhang. Det andra kapitlet är metoddiskussionen, där metoden och utförandet av undersökningen granskas noggrannare. I det sista kapitlet ges förslag på hur man kan använda denna avhandling som underlag för fortsatt forskning och inom vilka områden den kan anses relevant.

### 7.1 Avslutande diskussion

Denna avhandling är en omfattande avhandling som behandlar rektorers uppfattningar kring den första, andra och fjärde ordningens pedagogiska ledarskap i samband med implementeringen av helhetsskapande undervisning i den grundläggande utbildningens årskurs 7–9. Den behandlar även rektorers uppfattningar av utmaningar i implementeringen av helhetsskapande undervisning. Avhandlingen har presenterat flera centrala resultat som är av vetenskapligt värde.

Denna avhandlings syfte är att identifiera utmaningar i implementeringen av ämnesöverskridande samarbete. Det innebär att svar inte kommer att redogöras för på hur utmaningarna ska hanteras, utan endast vilka resultaten är och hur man kan använda de resultaten som underlag för fortsatt forskning.

Denna avhandling visar att den helhetsskapande undervisningen utmanar den grundläggande utbildningens struktur på olika sätt. Resultaten visar att ämneslärares arbetsavtal inte stöder ämnesöverskridande samarbete, då det inte finns någon klar kompensationsmodell. Det kan innebära att den helhetsskapande undervisningen eller ämneslärares arbetsavtal borde omstruktureras. Många av rektorerna föreslog helhetsbaserat arbete istället för arbete som baserar sig på undervisningsskyldighet.

En annan utmaning som helhetsskapande undervisning för med sig är ämneslärares utbildning. Många av rektorerna som blivit intervjuade säger att helhetsskapande undervisning är gjord för klasslärare och inte är förenlig med ämneslärarundervisningen. En undersökning om

ämnslärodbildningen motsvarar de krav som helhetsskapande undervisning ställer är ett forskningsområde som kunde vara vetenskapligt relevant.

Rektorerna som intervjuades upplevde att rektorsutbildningen inte motsvarar de arbete som görs på en vardaglig basis. Med det som underlag kunde en undersökning kring rektorsutbildningen vara relevant. Denna avhandling gör bara en ytlig beskrivning av rektorsutbildningen, och en mer omfattande studie kunde vara av vetenskaplig betydelse.

Ur ett socioekonomiskt perspektiv finns det också en problemställning med helhetsskapande undervisning. En rektor påpekade att det kan behövas extra finansiering för att kunna samarbeta med externa aktörer eller åka på studiebesök. Eftersom alla kommuner har egna ekonomiska förutsättningar, kan det leda till att vissa skolor kan få en mer omfattande helhetsskapande undervisning, medan skolor med mindre budget inte nödvändigtvis får samma förutsättning. Eftersom de resultat som nåtts i denna avhandling gällande de ekonomiska faktorerna är begränsade, är också resultatet begränsat. Men eftersom ett av Finlands huvudsakliga undervisningsmål är jämlikhet, finns det vetenskaplig relevans för att undersöka om socioekonomiska faktorer påverkar omfattningen av eller kvaliteten på helhetsskapande undervisning.

Denna avhandling har gett upphov till många problemställningar, vilket är förväntat då målet är att identifiera rektorers uppfattningar om utmaningar i implementeringen av helhetsskapande undervisning. Eftersom avhandlingen är så pass omfattande som den är, finns det flera betydande resultat inom många olika forskningsområden. Förhoppningsvis har denna avhandling gett flera insikter i områden som läroplansimplementering, lärarautonomi, rektorers ledarskap och kan användas för att ytterligen ge insikt i dessa forskningsområden. Avhandlingen kan som helhet användas för att undersöka fenomenet helhetsskapande undervisning mer utförligt, då syftet med denna avhandling har varit att utöka kunskapen om helhetsskapande undervisning.

## **7.2 Metoddiskussion**

Denna undersökning granskade rektorers uppfattningar kring implementerandet av ämnesöverskridande samarbete och vilka utmaningar som finns i implementeringsprocessen. I

detta kapitel diskuteras undersökningens genomförande och undersökningens styrkor och svagheter.

Målet med en fenomenografisk ansats är att fånga in en variation i resultaten., vilket framkommer i resultaten. Undantaget var utmaningarna med att implementera helhetsskapande undervisning, där alla rektorer i någon mån tyckte att ämneslärares arbetsavtal kunde ifrågasättas.

Eftersom antalet rektorer i grundläggande utbildningens årskurs 7–9 är begränsat, valde jag att skicka ut en massinbjudan till rektorer i Österbotten och Satakunta. Till en början fick jag inte tillräckligt med rektorer att intervjua men efter uppföljande meddelanden fick jag tillräckligt med deltagare som tackade ja till en intervju.

Insamlingen av data skedde via individuella halvstrukturerade intervjuer. Denna typ av intervjuformat ter sig naturlig, då det är en fenomenografisk metodansats som används. Syftet är att leda in informanten på ett tema där hen får beskriva sin uppfattning kring fenomenet. I intervjuerna är det viktigt att hitta essensen i det som informanten beskriver. Med teorikapitlet som bakgrund upplever jag att jag kunde hitta essensen i intervjuerna och ställa lämpliga följdfrågor för att få ett grundligt svar på de forskningsfrågor som använts i avhandlingen.

Informanterna var samarbetsvilliga, vältaliga och kunniga. De gav svar som inte var motsägelsefulla och förde en intellektuell diskussion. Larsson (2011) påpekar att det är viktigt att inte ställa ledande frågor för att inte försöka rikta in informanterna mot ett visst svar. Hur påverkbara informanter är beror till stor del på hur kunskap de har och enligt min uppfattning, påverkade inte en något ledande fråga nämnvärt då rektorerna hade egna starka åsikter och kunskap. Enligt min uppfattning svarade rektorerna ärligt och öppet på alla intervjufrågor som ställdes.

Gruppens storlek är begränsad av två orsaker. Den första orsaken är att tillgängligheten av rektorer är begränsad. Den andra orsaken för begränsningen av gruppens storlek är att om undersökningen görs på en större skala, blir det en för omfattande undersökning för en magistersavhandling.

Alla intervjuer har transkriberats i enlighet med Åbo Akademis transkriberingsregler. Att hitta essensen och kategorisera dessa enligt forskningsfrågorna var motigt, trots att rektorerna i många

fall var eniga i många frågor. Informanternas anonymitet bör också vara garanterad och insamlade data har behandlats enligt de överenskomna riktlinjerna.

### 7.3 Förslag på fortsatt forskning

Med denna undersökning som underlag har vissa resultat nåtts som kan användas för fortsatt forskning. Denna avhandling var begränsad till sex rektorer i Svenskfinland. Denna undersökning är en indikation på några svar, men man kan omöjligt generalisera svaren till hela Finland. Men med detta som underlag kunde man göra en liknande undersökning i större omfattning som kunde gälla hela Finland, då undersökningen ger upphov till intressanta resultat.

Förutom att göra en större undersökning finns det även andra resultat som kan vara relevant för fortsatt forskning. Ett exempel på en studie skulle vara att undersöka ämneslärares arbetsavtal, då alla rektorer i denna undersökning påpekade att helhetsskapande undervisning inte är överensstämmande med ämneslärares arbetsavtal. Tidigare har årskurserna 7–9 i grundläggande utbildningen setts som ämnescentrerade och den helhetsskapande undervisningens strävan mot en kollegial lärarkultur kan ge upphov till ett paradigmskifte som kan omdefiniera ämneslärares läraridentitet. Av ovannämnda orsaker finns det en vetenskaplig relevans att fortsätta undersöka detta område.

Ett annat exempel på fortsatt forskning är den tredje ordningens pedagogiska ledarskap och dess påverkan på LP14 och eventuellt specificerat på helhetsskapande undervisning. Noterbart i min undersökning är att den rektor som var mest positivt inställd till helhetsskapande undervisning, är den rektor som också poängterade att de blev strikt styrda av det kommunala bildningsväsendet. Av den orsaken kan en undersökning med fokus på det kommunala bildningsväsendets inverkan på implementering av en lokal läroplan vara relevant ur ett forskningsperspektiv.

Ett tredje fenomen som kan undersökas är rektors ledarskap som helhet. Det finns begränsat med teori om hur rektorer som ledare påverkar skolan, lärares arbete och elevers studieprestationer. Speciellt att undersöka rektors ledarskap som bundet till ett visst fenomen kunde vara av vetenskaplig relevans, då mycket litteratur kring rektorer behandlar rektors ledarskap på en mer generell nivå.

Ett fjärde fenomen som kunde undersökas är rektorsutbildningen, som inte anses tillräckligt omfattande. Många rektorer upplever att utbildningen inte motsvarar verkligheten, vilket är en utbildningspolitisk fråga som kunde vara intressant att undersöka närmare.

## 8 Källförteckning

Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap*. Studentlitteratur.

Bergh, A. (2015). *Local educational actors doing of education – a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28146?needAccess=true>

Blossing, U. (2011). *Skolledaren i fokus: kunskap, värden och verktyg*. Studentlitteratur.

Chong, P. & Graham, L. (2017). *Discourses, decisions, designs: 'special' education policy-making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia*. Taylor & Francis. Hämtad 29.10.2018:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057925.2016.1262244?needAccess=true>

Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.E. (2016). *Walking a fine line: teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany*. Journal of Curriculum Studies. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2016.1167960?needAccess=true>

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

Fredriksson, M & Saarivirta, T. (2015). *Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Hämtad 19.1.2018: [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak\\_2015\\_1\\_lehti.pdf](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2015_1_lehti.pdf)

Fink, D. (2016). *Trust and Verify*. CPI Group.

Frostenson, M. (2015). *Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28464?needAccess=true>

Gieser, J. (2015). *An International Academic Partnership Through a Policy Implementation Lens: Top-Down, Bottom-Up or Somewhere In Between?* Forum for International Research in Education. Hämtad 23.4.2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133851.pdf>

Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*, Teachers and Teaching. Hämtad 19.1.2018: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713698714>

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället*. Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (2007). *School leadership for systematic improvement in Finland*. Case study report for OECD. Hämtad 7.2.2018: <http://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf>

Jacobsson, B. & Svensson, J. (2017). *Rektorer – Om konsten att hantera motstridiga krav*. Studentlitteratur.

Juntunen, M-L. (2017). *National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education*. Music Education Research. Hämtad 27.1.2019:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14613808.2015.1077799?needAccess=true>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kärkkäinen, K. (2011). *Bringing about Curriculum Innovations*. OECD Working Papers. Hämtad 18.2.2018: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k95qw8xzl8s-en.pdf?expires=1518948481&id=id&accname=guest&checksum=1A598653D27FE882F596A4C88A01C4C4>

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Teori, forskning, praktik. Hämtad 13.3.2018: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>

Mausethagen, S. & Mølsted C.E. (2015). *Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2. Hämtad 19.1.2018: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28520?needAccess=true>

McGinity, R. (2015). *Innovation and autonomy at a time of rapid reform: an English case study*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2. Hämtad 19.1.2018: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28652?needAccess=true>

Moos, L. (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model?* Springerlink.



Mølstad, C. E. (2015). *State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland*. Journal of Curriculum Studies. Hämtad 29.3.2018:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2015.1039067?needAccess=true>

Niemi, H. (2013). *The Finnish Teacher Education. Teachers for Equity and Professional Autonomy*. Revista Española de Educación Comparada. Hämtad 29.10.2018: [http://e-](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-22-5060&dsID=Documento.pdf)

[spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-22-5060&dsID=Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-22-5060&dsID=Documento.pdf)

Paksuniemi, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). *What are Finnish teachers made of? : A glance at teacher education in Finland yesterday and today*. Nova Publishers.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016). *Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence*. The Curriculum Journal. Hämtad 22.2.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09585176.2016.1179205?needAccess=true>

Prichard, C & Moore, J.E. (2016). *Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration*. Journal of Educational Administration, Vol. 54. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/JEA-09-2014-0113>

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). *Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators*. Educational Review. Hämtad 24.4.2018:

Hämtad 24.4.2018:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2015.1060586?needAccess=true>

Saarukka, S. (2017). *Understanding School Principals' Leadership*. Åbo Akademi. Hämtad 19.1.2018:

[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143701/saarukka\\_siv.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143701/saarukka_siv.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Saarivirta, T & Kumpulainen, K. (2016). *School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland*. Emerald Insight. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJEM-10-2015-0146>

Sahlberg, P. (2011). *The fourth way of Finland*. Journal of Educational Change. Hämtad 19.1.2018

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10833-011-9157-y.pdf>

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0*. Teachers College.

Samuelsson, K & Lindblad, S. (2015). *School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden*. Elsevier. Hämtad 19.1.2018:

[https://ac.els-cdn.com/S0742051X15000402/1-s2.0-S0742051X15000402-main.pdf?\\_tid=434f85b2-db8e-11e7-a247-00000aab0f01&acdnat=1512679152\\_a40e76fb3c8e5d50b834c5038ec2cef1](https://ac.els-cdn.com/S0742051X15000402/1-s2.0-S0742051X15000402-main.pdf?_tid=434f85b2-db8e-11e7-a247-00000aab0f01&acdnat=1512679152_a40e76fb3c8e5d50b834c5038ec2cef1)

Sandén, T. (2007). *Att leda i lust och leda*. Åbo Akademi. Hämtad 19.1.2018:

<http://bibbild.abo.fi/ediss/2007/SandenTorbjorn.pdf>

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). *Shared sense-making strategies in curriculum reform: District-level perspective*. Sage Journals. Hämtad 29.10.2018:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480217744290>

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). *A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools*. European Journal of Special Needs Education. Hämtad 19.1.2018:

[https://www.researchgate.net/publication/254270281\\_A\\_one-year\\_study\\_of\\_the\\_development\\_of\\_co-teaching\\_in\\_four\\_Finnish\\_schools?enrichId=rgreq-56ccd203bd7b381d0285943709e96e5b-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1NDI3MDI4MTtBUzozMMDM0ODEyMDk3ODYzNzVAMTQwMTY4MzI1MTI3Ng%3D%3D&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/254270281_A_one-year_study_of_the_development_of_co-teaching_in_four_Finnish_schools?enrichId=rgreq-56ccd203bd7b381d0285943709e96e5b-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1NDI3MDI4MTtBUzozMMDM0ODEyMDk3ODYzNzVAMTQwMTY4MzI1MTI3Ng%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf)

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Uljens, M. (2018). *Education beyond global economism and neo-conservative nationalism - Re-theorizing Bildung centered curriculum and educational leadership research*. Åbo Akademi.

Uljens, M. & Ylimaki, R. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer Open. Hämtad 19.1.2018:

[https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Uljens2/publication/320274085\\_Uljens\\_M\\_Ylimaki\\_R\\_2017\\_Eds\\_-\\_Bridging\\_Educational\\_Leadership\\_Curriculum\\_Theory\\_and\\_Didaktik\\_Dordrecht\\_Springer/links/59da68790f7e9b12b36d882b/Uljens-M-Ylimaki-R-2017-Eds-Bridging-Educational-Leadership-Curriculum-Theory-and-Didaktik-Dordrecht-Springer.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Uljens2/publication/320274085_Uljens_M_Ylimaki_R_2017_Eds_-_Bridging_Educational_Leadership_Curriculum_Theory_and_Didaktik_Dordrecht_Springer/links/59da68790f7e9b12b36d882b/Uljens-M-Ylimaki-R-2017-Eds-Bridging-Educational-Leadership-Curriculum-Theory-and-Didaktik-Dordrecht-Springer.pdf)

Uljens, M. (2015). *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. Åbo Akademi.

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtad 19.1.2018: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Uljens, M. (2009). *PISA, pedagogik och politik i Finland*. Åbo Akademi.

Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Togs i bruk 1.8.2016. Hämtad 19.1.2018: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tekstikappale/428613>

Vangrieken K., Grosemans I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). *Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude*. Elsevier. Hämtad 13.2.2018: [https://www.researchgate.net/publication/318299532\\_Teacher\\_autonomy\\_and\\_collaboration\\_A\\_paradox\\_Conceptualising\\_and\\_measuring\\_teachers'\\_autonomy\\_and\\_collaborative\\_attitude](https://www.researchgate.net/publication/318299532_Teacher_autonomy_and_collaboration_A_paradox_Conceptualising_and_measuring_teachers'_autonomy_and_collaborative_attitude)

Vedder, P & O'Dowd, M (1999). *Empowering Teachers in Times of Change. The Swedish comprehensive school system*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 43, No.3. Hämtad 19.1.2018: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/pdf/10.1080/0031383990430306?needAccess=true>

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2007). *A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland*. Taylor & Francis Group. Hämtad 28.2.2018: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305006042000184890?needAccess=true>

Wennström, J. (2016). *The Complex Roots of Deprofessionalization: A Case Study of New Public Management*. Research Institute of Industrial Economics. Hämtad 29.10.2018: <http://www.ifn.se/wfiles/wp/wp1087.pdf>

Wermke, W. & Forsberg, E. (2016). *The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession*. Scandinavian Journal of Educational Research. Hämtad 19.1.2018: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2015.1119727?needAccess=true>

Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). *Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession*. Journal of Curriculum Studies. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2013.812681?needAccess=true>

Wermke, W & Salokangas, M. (2015). *Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2. Hämtad 19.1.2018:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28841?needAccess=true>

Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen*. Pedagogisk forskning i Sverige, Årg. 6 Nr.4. Hämtad 13.3.2018:

<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/7868/6923>

## **Bilaga 1**

### **Intervjuteaman**

Tema 1: Hur ser du på Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesöverskridande samarbete till något obligatoriskt för ämneslärare?

Tema 2: Hur upplever du att lärarna ser på LP14:s krav på mångvetenskapliga lärområden, som betonar ett ämnesöverskridande samarbete?

Tema 3: Hur upplever du din roll som ledare över implementeringen av LP14, som påbjuder ett ämnesöverskridande samarbete?

Tema 4: Vilka utmaningar upplever du att implementeringen av det ämnesöverskridande samarbetet har fört med sig?

Tema 5: Finns det något annat du vill tillägga som är kopplat till LP14:s påbud av en helhetsskapande undervisning, som betonar samarbete ämneslärare emellan?